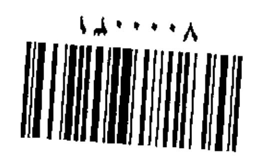




جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم اللغة الع
« ١٣ »



الأساس البنيوي (اللغوي) - الوظيفي
لإعداد الحوار التعليمي وتدريباته

تأليف
إسحاق محمد الأمين



أصبح الحديث باللغة معياراً هاماً من معايير الحكم على كفاءة الفرد فى استخدامها، وقدرته على الاتصال الفعلي بها. ولعل هذا مايكمن من مبرر وراء اطلاق مصطلحات مثل الناطقين باللغة وغير الناطقين بها والناطقين بلغات أخرى. . الخ. ففيها تسليم بأن النطق باللغة، وليس القراءة أو الكتابة بها أساس التمييز بين الأفراد. .

من أجل هذا نلتمس العذر للطرق التربوية التى تركز على تعليم الحوار المنطوق بوصفه محورا تدور حوله الأنشطة اللغوية الأخرى. من حفظٍ لمفردات أو تعرفٍ لتراكيب أو فهمٍ لسياق. .

والحوار التعليمى ينفرد عن غيره من أساليب تعليم اللغة بعدة مزايا: فهو صورة مصغرة لما يجرى فى المجتمع، وهو نموذج حيّ لما يدور بين الأفراد ثم هو تجسيد واضح لمفهوم الاتصال. .

ومع هذه الأهمية التى يحظى بها الحوار، وتلك المكانة التى ينفرد بها، إلا أن جهود المختصين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مازالت (مما يؤسف له) قاصرة عن الوفاء بما يستحقه من جهد، ومايبنغى له من دراسة واهتمام.

والكتاب الذى بين أيدينا محاولة جادة، وعمل علمى سباق، يتناول هذا الجانب من جوانب العملية التعليمية، ويلقي عليه الضوء، مستعرضا تاريخ الاهتمام به ومحددا معايير اختياره وأسس اعداده، وموقف المدارس المختلفة منه.

ثم يخصص الكاتب قسما للحديث عن التدريبات اللغوية بنوعيها: نمطية واتصالية مبينا موقع الحوار فى كل منهما وأخيرا يقدم نوعين مختلفين من الحوار وتدريباته فى ملحق الكتاب.

ولئن كان الكتاب مُركِّز الحديث حول التجارب الأجنبية فى استخدام الحوار واعداده إلا أن الأمثلة التى يسوقها تصلح لأن يستعين بها معلم العربية للناطقين بلغات أخرى. .

فأساسيات العمل التعليمي بشكل عام واحدة . . والمعلم الذكي يستثمر فكر الآخرين بقدر مايبدع لنفسه من فكر. . . مع الاستفادة من التجارب والمواقف العملية.

ولنا وقفة تعبر عن فلسفة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى وهو ينشر مثل هذه الأعمال . . أنه، بلا ريب، يرحب بكل عمل علمى جاد يخدم دين الله ولغة كتابه الكريم. إلا أن نشره لهذه الأعمال لايعنى التبنى الكامل لآراء مؤلفيها أو التحيز لفكرهم أو التأييد لاتجاهاتهم . . ففى الكتاب الذى بين يديك قد تلمس آراء مختلفة وقد تقف على اتجاهات متعارضة وقد تواجه مدارس متباينة يختلف منظورها للحوار التعليمى . . ولسنا على أية حال أنصارا لطريقة دون طريقة ولا لمدرسة على أخرى . . وقد لانسلم ببعض ماورد من آراء ولا نميل لبعض ماعرض من اتجاهات.

ان اتجاهات النظرة للحوار التعليمي متروكة أمام القارىء . . وله أن يقف منها ماشاء له أن يقف، فيؤيد مايؤيد ويعارض مايعارض . .

وإن معهد اللغة العربية وهو ينشر هذا الكتاب ليدعو الباحثين والخبراء إلى مواصلة العمل . واثراء الميدان وتزويده بكل جديد من فكرة أو بحث أو كتاب فمازالت الأرض بكرا والميدان رحبا.

والمعهد بعد ذلك وهو يتكفل بالأعباء المادية للكتاب كاملة فإنها يضمن بذلك حقين. حق المؤلف فى تأليفه وحق المعهد والجامعة فى طبعه ونشره.

والله نسأل أن يجزى المسئولين بها كل خير وأن يسدد خطانا جميعا . وأن يجعل هذا العمل وغيره خالصا لوجهه نافعا لنشر لغة كتابه انه نعم المولى ونعم النصير.

عميد معهد اللغة العربية
ورئيس وحدة البحوث والمناهج

د. عبدالله عبدالكريم العبادى

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمه

بعد أن تأكدت أهمية النص الحواري فى تعليم اللغات الاجنبية وغدا قاسما مشتركا فى برامج التعليم على اختلافها، أو كاد، أخذ المهتمون بتعليم اللغات يفصِّلون القول فى الحوار فصنفوا أنواعه واصطلحوا عليها أسماء وصفات، وميزوا أحواله عن بعضها بعضا فطفقوا يتحدثون مثلا عن الحوار البنيوي فى مقابل أنواع أخرى سموها وميزوه بأنه الحوار القائم فى أساسه على أكتساب عناصر اللغة من أصوات ومفردات وأبنية نحوية ويتم العمل عليه ضمن مواقف اجتماعية ـ ثقافية متخيَّرة تعنون عادة باسم الموضع أو المناسبة التى يدور حولها الحوار كأن يسمى الدرس مثلا (فى مكتب البريد) (فى المطعم) (زيارة أسرية) (عيد الفطر) وهلم جرا. . وقد ظلت برامج تعليم اللغات منذ أواسط الاربعينات تقريبا تعمل على هذا الحوار فتختار عناصره وفقا لمعايير متفق عليها فى معظم الاحوال ويخطط له على نحو يؤمن ايراد مفاهيم اجتماعية ـ ثقافية مرغوب فى تدريسها، ثُمَّ يقفَّىٰ على النّص الحوارى من بعد بأنواع من التدريبات يمكن ارجاعها الى أساس نظرى ناشىء من ذات المبادىء التى انبثقت عنها فكرة هذا النوع من الحوار ومن أهمها، لغويا، المدرسة البنيوية، ونفسياً، المدرسة السلوكية.

ثم اشتد ساعد الوجهة اللغوية ـ الاجتماعية من بعد أن خبت جذوتها أو كادت عقب (فرث) والمدرسة الاجتماعية البريطانية، وقويت مؤخرا وعلى وجه الخصوص بعد النقد الذى وجهه العلماء والباحثون فى اللسانيات الاجتماعية خاصة لفكرة من أخص مبادىء اللسانيات التحويلية، تلك هى (المقدرة

اللغوية) التى ميزت المرحلة الباكرة للنظرية التحويلية التوليدية، وصار الرواد من أولئك النقدة كالاستاذ ديل هايمز مثلا يتحدثون عن (كفاءة التعبير) فى مقابل ما درج نوم تشومسكى على تسميته (المقدرة اللغوية)، واذا كانت (المقدرة اللغوية) أميل الى الناحية الشكلية للسلوك اللغوى، ظاهرا كانٍ أم باطنا، فان (كفاءة التعبير) أكثر تعلقها بالنواحى التعبيرية الوظيفية للنظام اللغوى، وصادف هذا الاتجاه دفعة قوية من الفلاسفة الذين تحدثوا عن عمليات النطق Speach acts ووظائفها.

ثم انتقلت هذه الارهاصات جميعها الى أوربا حيث ازدهرت؛ ذلك أن أوربا بالذات كانت تربة خصبة لازدهار هذه المبادىء وحسبها فى ذلك أنها كانت مهدا لمدرسة (براغ) اللغوية والمدرسة الاجتماعية البريطانية و(الفريثيين) الجدد. وفى أوربا انتقل الباحثون من الفرضيات النظرية الى مجال التطبيق حيث شرعوا وبخاصة ضمن مشروعات المجلس الثقافى الاوربى فى تصميم مناهج تعليمية أطلق عليها مناهج الفكرة الوظيفيَّة - Functional notional واعدت مؤلفات فى ضوء هذا المنهج واشتهر به أشخاص منهم ديفيد ويلكنز وود يسيون وفان يك وتريم Trim وآخرون وظهر ضمن هذه الحركة حوار تعليمي من طراز يتميز عن الحوار البنيوى على أن أكثر ما يستوقف الناظر فى هذا الاتجاه أن هناك افتراضا لقطيعة قائمة بينه وبين المواد التى يتم اعدادها على أساس المنهج البنيوى الأسبق، ومن المحتمل أن هذا الموقف الذى ينزع الى التطرف قد جاء بشكل مباشر من كتابات الأستاذ ديفيد ويلكنز على وجه الخصوص الذى مضى فى مؤلفه الصغير الحجم الذائع الصيت Notional Syllabuses وفى غيره الى اقامة الحدود والفواصل بين ما سماه المناهج النحوية، والموقفية (النبيوِّية) والوظيفية وسعى يرصد ميزات الاخير على ما سواه داعيا الى اثبات هذا ونفى ذاك، على أننا لا نعدم بعض اشارات تناهض هذا المسعى تتناثر هنا وهناك فى بطون المؤلفات وتسعى الى شىء من التوفيق بين المناهج، وعلى هذا السنن يمضى هذا البحث الذى يتوافر على تقريب

الشقة بين المناهج وينطلق الى ذلك من قضية الحوار التعليمي ـ خاصة وأن (الحوار) قد حظي بما لم يحظ به غيره من نقد شنه أرباب الوظائف اللغوية على التربويين البنيويين، ولأن الخلاف لم يكن مقصوراً على مادة العرض الحوارى وحدها، بل كان أيضا حول التدريبات الملحقة بالحوار، فكان لابد، من ثم، من تخصيص قسم لمناقشة التدريبات استهللناه بأنواعها المختلفة وتحدثنا عن الاختلاف حول تصنيفها من قبل فريق البنيويين أنفسهم ثم من جهة الوظائفيين، وكانت الدعوة فى ذلك كله الى استكمال جوانب العملية التعليمية بالتوفيق بين مختلف الوجهات حيث لا يوجد على المستوى النظرى ولا على المستوى التطبيقى ما يحول دون الافادة من محاسن المناهج مجتمعة فى اعداد مواد تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

يبدأ البحث بعرض تاريخى موجز لانبثاق الحوار نصا تعليميا ويتحدث عن مميزات الحوار وخصائصه بالمقارنة مع اتجاه بنيوى آخر أسبق منه كان يتمثل فى تدريس أبنية وتراكيب معزولة، وننتقل ـ من ثم ـ الى اسس اعداد الحوار البنيوى من حيث تخير مواقفه وموضوعاته وعناصره اللغوية ثم نتناول ما وجه من نقد لهذا الحوار، والبدائل المقترحة من قبل الاجتماعيين ـ الاتصاليين على وجه الخصوص. ونحاول فى ذلك كما ذكرنا التوفيق بين المناهج بما فيها الخاص بتدريس التراكيب فهو، رغم المآخذ عليه، يتفوق بخاصية التدرج فيه والانتظام، وهى ظاهرة يطمح اليها المنهج البنيوى ويفقدها، الا قليلا، المنهج الوظيفى. وختمنا بملحق أوردنا فيه نماذج لاعمال تعتبر ممثله للمنهجين كليهما، البنيوى والوظيفى، من بين اعمال تتميز بجودتها العالية وحيث أننا لا نرمى الى القول أن تلك المصادر فى عمومها خالصة لهذا المنهج أو ذلك فلابد من الاشارة الى أننا تخيرنا الدروس تخيرا بهدف التمثيل للاتجاهين المذكورين من واقع مواد فعلية يجرى تدريسها.

الواقع ليس هناك ما يعاب جميعه ولا ما يحمد كله سوى أن هناك حالات

من التطرف تصاحب الدعوات الجديدة عادة، أو كما قال الاستاذ شو A.M.Shaw انها سمة من سمات التوجيه الحديث فى اللسانيات المتعلقة بالتدريس على وجه الخصوص والمؤمل ألا تنصرف تجربتنا لتأييد منهج على آخر أو مناصرة اتجاه على ما عداه بل يرجى أن يكون مسعانا استكماليا ما أمكن، ذلك أن طبيعة المعرفة التى يؤسس عليها علم تدريس اللغات أو اعداد المواد اللغوية التعليمية قد لا تقبل وقد لا تستجيب لدواعى الفصل واقامة الحدود بين مصادر المعلومات على أى نحو كان. . وعلى الله الاتكال ومنه العون وله الحمد.

الحوار: مراحل تاريخية

ظل الحوار بمعنى المبادلة الكلامية بين شخصين أو اكثر معروفا فى التراث التربوى منذ عصر فلاسفة الاغريق حيث قصد به آنذاك نقل مفاهيم فلسفية فى معانى الفضائل كالحق والخير والجمال(١) ذاك الحوار لا يهمنا فى الواقع الا من حيث أنه ينم عما بالشكل الحوارى أو الصيغة الحوارية فى ذاتها من ميزات وخصائص تغرى باصطناعها لعرض القضايا أيا كانت ـ إما لأنها أدعى للمتابعة وأبعث على التشويق أو لأنها أميز من حيث استجلاب السياقات وتلطف المداخل. ولعل ذلك ما حمل بعض المهتمين بتعليم اللغات منذ عصور باكرة الى الافادة من هذه الميزات التربوية للحوار فسعوا لى اصطناعه وضمنوه مناهجهم وفق ما ارتضت فلسفاتهم التربوية آنئذ، ووفق ما ارتادوا من أهداف تعليمية وغايات.

ونلاحظ أنه حتى ابان سيادة طريقة التدريس المعروفة بطريقة النحو والترجمة Grammer Translation Method حيث كان السعى الى اللغات الكلاسيكية ـ اساسا ـ بهدف تعرف كنوزها الادبية والفكرية، وليس لشىء مما يقصد أرباب الحوار منه اليوم، كان الاسلوب الحوارى، بتلك الميزات المفترضة فيه، يغرى معدى المواد التعليمية بما يهيىء للدارس من سياقات ممهدة لعرض المادة ـ ايا كانت، ولنا أن ننظر فى بعض مقتطفات من حوار أعد بهدف تدريس أمثلة يونانية وحكم مختارة لتلاميذ أجانب، ونتأمل ما هيأ اسلوب الحوار من بيئة يسرت تقديم المثل، وأعانت على استحضاره مما كان يستلزم جهدا أشق فيها لو قدم اثناء نص نثرى :

سلفيوس: ما بالك مسرعا هكذا؟

جـــون : يعدو الارنب للنجاة بجلده.

سلفيوس: وما ذاك ـ ماذا تعنى بهذا المثل؟

جـــون : انى اسرع الخطى لأبلغ المدرسة قبل دخول المعلم والا فلن أنجو من عقابه.

(يمضى التلميذان مسرعين يتبادلان الحديث عن معلمهما القاسي الفظ، ثم يقترحان بدلا من أن يحملا عليه ويهدرا الوقت فيما لا طائل وراءه، أن يستذكرا دروسهما حتى يأمنا بطشه، فيقرأ كل منهما على صاحبه درسا يبتدر القراءة سلفيوس الذى يدعو صديقه للانتباه اليه فيستغل مُعِدَّ الحوار المفارقة الحادثة من عدم الانتباه أو تشتيت الذهن بفعل الخوف وما نتج عن ذلك من انعدام الفهم فيلقى بالمثل أو القول البليغ :-

سلفيوس: انتبه جيدا واصغ الى بكل حواسك مجتمعة؛ فالخوف يغلق المنافذ الى الذاكرة.

ويمضى الحوار رافعا مثلا أو حكمة أو قولا مأثورا بين جمله وفواصله.

ويتحدث الاستاذ دينس جرارد Denis Gerard عن نوع آخر من (الحوار) عرف أيضا ضمن طريقة النحو والترجمة كان يطلق عليه لفظ (المحادثة Conversation) وكان حرياً به أن يدعى أسئلة الاستيعاب وهو يُقَفَّى به على الدروس، ويتخذ شكل سؤال وجواب بين المدرس والتلميذ حول ما ورد ضمن النص النثرى موضوع الدرس. ويضرب جرارد لذلك أمثلة منها (حوار) حول الجملة التالية الواردة ضمن النص:

««كان ضابط فرنسى يسافر عبر المانيا قبل اختراع السكة الحديدية بوقت طويل وتوقف يستجم من عناء الرحلة لدى فندق فى طريق جانبي»».

سؤال: ما الذى لم يخترع؟
جواب: السكة الحديدية(٣).

وقد سعى دعاة الطريقة المباشرة فى مفتتح القرن الى استخدام الحوار فى تعليم اللغات الاجنبية، وأخذوا يعدون نصوصا حوارية يصفها جرارد بأنها حوارات مصنوعة من نصوص كتابية نثرية فى الاصل وينعدم فيها عنصر التدرج(٤)، وشبيه بهذا الرأى حول حوارات الطريقة المباشرة بصفة عامة يذهب اليه الاستاذان فنكشاريو Finocchario و بونومو Bonomo حيث يقولان إن حوارات الطريقة المباشرة كانت فى الواقع أقرب الى النماذج الكلاسيكية السالفة وأن الجمل فيها لم تكن جملا طبيعية مما هو متداول فى الكلام بين الناس(٥).

وهناك تجربة حوارية عربية مبكرة نسبيا وسابقة للتجارب الغربية الحديثة تغرينا بالوقوف لديها، وهى تستحق فى واقع الأمر عناية خاصة، ذلك لانها تثير قضايا أساسية مما هو دائر اليوم حول شكل الحوار التعليمى وموضوعه ولغة العرض فيه. وقد لا نرى بالضرورة رؤية صاحب التجربة من حيث الشكل اللغوى مثلا وقد نختلف معه حول أمور أخرى أساسية تتعلق بجانب أو آخر،غير أنه يَجْمُل فى كل الاحوال أن نقف لدى هذه التجربة وننظر اليها فى واقع عصرها وفى اطار المقارنة مع التجارب النظيرة فى اللغات الاوربية فى النصف الاول من القرن التاسع عشر.

أما الرائد الذى نشير اليه فهو أحمد فارس الشدياق، أما التجربة الحوارية التعليمية فهى التى ضمنها مؤلفه المسمى (كتاب المحادثة) الذى نشر فى مالطا عام ١٨٤٠م، وقد اتخذ الشدياق فى هذا العمل لغة الحديث اليومى الدارجة فى الاستعمال، وهو يقدم الجملة الحوارية وبجانبها اشارات للنطق ثم مقابلها الانجليزى، ونؤثر لطرافة التجربة أن ننقل أدناه الحوار الاول بأكمله

والحواشى عليه (التى هى بمثابة مرشد المدرس) وذلك كما جاء بالصفحتين (١١١) و (١١٢) من الكتاب المذكور(٦).

Dialogues
First Dialogue

Arabic	Pronounciation	English Equivalant
صباح الخير يا سيدي	Sabah al-Khair ya sîdy	Good morning, Sir.
ايش حالك	aish hâlak	How are you?
طيب بخير الله يسلمك	tayyib, bi-khair Allah yusallimak	Well, may God save you.
الحمد لله داعي لكم	al-hamdu lillâh dâ'i lákum	Praise be to God. Praying for you.
هل عندك اخبار	hal-'indak akhbâr	Have you any news?
كيف (ايش) حال اخوك	kaif (aish) hâl akhk	How is your brother?
مريض جدا	marid-jiddan	very ill
شفاه الله	Shafâh Allah	May God cure him.
أين (فين) كنت	ain (fa-ain) kunt	Where were you?
كنت مشغول	kunt mashgûl	I was busy
هل شفت فلان	hal shuft fulaân	Did you see so and so?
نعم شفته	naam shuftuh	Yes, I saw him
آيش يعمل هناك	aish ya'mal hunâk	What is he doing there?
يتعلم	yat'allam	He is studying.
متى يجيء هنا	mata yajî hunâ	Where will he come here?
غدا	gada	Tommorrow
سلم عليه من عندي	sallim 'a laih min 'indi	Salute him on my part
وقل له اني مشتاق اليه	wa gul luh innî mushtaq ilaih	And tell him that I am desiring to see him.
ما آنسى ش	mâ ansash	I will not forget.
مع السلامة	ma' assalâma	(Go) in peace.

[Note — It is as well to remind the learners that the final h (ة) must always be sounded as well as the final h (ح), although not as strongly as the latter. In the colloquial language as represented here, the final h stands for a grammatical (hu) or (hi) and does not lose its phonetic value although the vowel is surpressed. The final (ة) is different; it is sounded as t before a vowel, but is otherwise silent.]

ان الناظر الى هذا النص الحوارى لابد أن يغالب رغبة ملحة ان هو أراد أن يمضى عنه قانعا بمجرد عرضه، ذلك لأنه فى الواقع بمثابة مستودع صغير حافل بالعديد مما يغرى بالنظر ونحن فى معرض الحديث عن الحوار التعليمى، غير أن ذلك ربما يبعد بنا عن هدف هذا الفصل الذى نتوخى فيه عرض بعض النماذج - نتهيأ بها للنظر فى الحوار التعليمى بصيغته المستحدثة.

بالنظر الى الحوارات التى أسلفنا القول فيها يمكننا أن نقف لدى الملاحظات الآتية :-

١ - (باستثناء ما قد رأينا من الشدياق) لا يمكن القول أن الشكل الحوارى قد استغل لينقل مضمونا حواريا واقعيا مما يستخدم الناس عادة الحوار لأجله ولعل الهدف الاساسى من اتخاذ الحوار هنا لا يعدو الافادة من بيئة المبادلة وما تهيؤه من سياقات تعليمية.

٢ - نلحظ انعدام الرابط المنطقى بين جمل الحوار أو نحس فيها بالصنعة والافتعال لجعلها توافق غرض معد المادة لتقديم بند لغوى معين.

٣ - غياب التدريب على العروض الحوارية.

لقد ارتبط الحوار فى فترة تالية بالمدرسة البنيوية - السلوكية وأصبح سمة من سماتها المميزة بل أبرز سماتها قاطبة. ولعل أهم ما يستوقف لدى الحديث عن الحوار فى اطار هذه المدرسة هو سعى روادها التربويين الى تلافى أوجه القصور المذكورة سالفا فى النصوص الحوارية بأن أكدوا على :-

١ - ان الحوار ينبغى أن يعبر عن موقف واقعى يتناول امورا واقعية يتبادل الناس حولها الكلام وبلغة واقعية تناسب طبيعة تلك الموضوعات المتحدث عنها.

٢ ـ وعملوا على مراعاة الربط بين مكونات الحوار اللغوية على مستوى المبادلة الكلامية ذاتها، وعلى مستوى أكبر يتمثل فى انشاء علاقة التدرج والنظام فى مجمل المادة التعليمية المجزأة وحدات ودروسا، وعملوا على تحقيق الترابط.

٣ ـ ابتكروا العديد من التدريبات على النصوص وعرفوا أنواعها وبينوا طرائف العمل عليها.

على أن ربط الحوار بشكل نهائى بهذه المدرسة اللغوية أو باتجاه تربوييها فيه غير قليل من التجاوز عن الحقائق وانعدام الدقة، ذلك لأن هذا الحوار هو فى الواقع حصيلة تجارب وخبرات تربوية طويلة أسهمت فيها جهود قبل نشوء المدرسة اللغوية البنيوية بالصفة التى هى عليها، ثم اتصلت أسبابه بالمدارس اللغوية التى تلت البنيوية، على أن ما قد يدعونا بالفعل الى عدم قصر الحوار على البنيوية سبب آخر يتمثل فى أن من التربويين البنيويين وبشكل خاص الرواد منهم من لم يستخدم الحوار، وأن حججا تقام ضد اتخاذ الحوار اليوم صادرة عن جماعات ينسبون الى هذه المدرسة أيضا، ونرجو أن نتناول هذين الملمحين بشىء من تفصيل أدناه.

١ـ مكونات الحوار الحديث ـ بعض جهود سابقة : ـ

ذكرنا فى موضع سابق أن أهم ما يميز الحوار التعليمى الحديث أمور منها نوع اللغة المستخدمة وترابط المادة والتدرج وهدف الاتصال بين الاشخاص ثم التدريبات اللغوية ـ ولعلنا واجدون لكل ذلك أصولا متفرقة فى تاريخ تعليم اللغات الاجنبية؛ فهى ليست مستجدة مع حركة البحث اللغوى البنيوي ـ سوى أن هذه الحركة أو الوجهة البنيوية قد كانت بمثابة اطار نظرى جامع استوعب الخبرات المتفرقة السابقة فى المجال وأضفى عليها طابع التماسك وعززها بالبعد النظرى الجامع ثم أضاف اليها.

منذ القرن السابع عشر انبرى رواد التربية يؤكدون ضرورة استخدام اللغة

الجارية المتداولة بين الناس وعدم الاقتصار على اللغة الادبية الرفيعة شكلا وحيدا للتعلم ولعل أشهر الداعين الى ذلك (كومنسكى ١٥٩٢ - ١٦٧٠)(٧) وفيثر W-Vieter (٨) الذى مضى يؤكد ضرورة استعمال هذه اللغة ثم ينادى بمبدأ ترابط المادة التعليمية، وغيرهما نجد دعاة الى ذلك. على أن الحديث عن نوع اللغة وعن ترابط المادة أكثر ما يستوقفنا لدى المدرسة التربوية التى عرفت طريقتها بطريقة المجموعات (Series Method) ورائدها قوين Gouin وبصورة خاصة لأنها صادفت قدرا من الانتشار جعل أثرها يغلب آثار الدعوات الفردية السالفة. . كان قوين رجلاً مولعا بتعلم اللغات الاجنبية، ولما كان بصدد تعلم اللغة الالمانية هيأ نفسه لذلك باستظهار قاموس تلك اللغة وحفظ جذور أفعالها وتصريفها سوى أنه قد لاحظ أن كل ذلك الجهد مع ما استلزمه من مشقات عظيمة لم يكن يغنى شيئاً، ثم هيأ له طفل لأخيه يعبث باللغة وبالاشياء والملاحظات - أثناء رحلة قاما بها لمضخة مائية - أن يتدارك الخطأ فى الاسلوب الذى اتخذه للتعلم وكان ذلك بداية التفكير فى (طريقة المجموعات) فقد لاحظ قوين أن الطفل ينظم المفاهيم فى ضوء ترتيب زمنى معين وأنه يظل يستعمل نفس التنظيم وهو يعبر عن تجاربه وخبراته التى يحصل عليها من حركته فى أرجاء الموقع فرأى قوين، من ثم، أن هذا التنظيم بما ينطوى عليه من ربط الاقوال وبما يقتضيه من تسلسل واستخدام أطر تركيبة معينة ربما كان أوفق لتعليم اللغة مما كان يصطنع لنفسه من طرق الاستظهار والحفظ، فلجأ الى التفكير فى الموقف التعليمى نفسه الذى تصدر منه المفاهيم، ثم اهتم بالافكار وتسلسلها وركز على نوع القوالب اللغوية التى ينقل بها تلك الافكار وتسلسلها على نحو ما نجد ضمن الدرس التالى :-

أسير نحو الباب

أقترب من الباب

أقترب أكثر

أصل الى الباب
اقف قرب الباب
أمد يدى
أمسك المقبض
أدير المقبض
ينفتح الباب(٩)

جدير بالذكر أن الاستاذة فنكشاريو والاستاذ بونومو فى كتابهما المشترك (Functional - Notional Approoch) قد جعلا الحوار أثرا مباشرا لطريقة المجموعات هذه.

وفكرة التدرج ليست جديدة كل الجدة بل ان الدعوة اليها قديمة، واذا فضلنا أن نورد هنا قولا للباحث اللغوى - التربوى اوتو يسبوسون Otto Jespersen فذلك لما ينبىء عنه قوله من ضرورة مراعاة جوانب التعقيد في مبدأ التدرج فالامر ليس كما يبدو عليه اول وهلة من السهولة:

«... علينا أن نمضى بشكل متدرج من السهل الى الصعب ولكن يجب أن نلاحظ أن السهولة لاتعنى السهولة النحوية وحدها»

سوى أن معيار التدرج قد اتخذ وجهته العلمية الاحصائية على أيدى الباحثين البنيويين على وجه الخصوص وقد حرص روادهم على هذا المبدأ حتى أصبح من المألوف أن يعترض على اساليب أو مواد معينة باعتبار انها لاتضمن تدرج المادة أولا تحقق ذلك فيها.

أما التدريبات اللغوية - بوصفها مكونا آخر يتصل بدرس الحوار - فلا يستوفى الحديث عنها باعتبار ما استجد من مدارس ووجهات لغوية وآثار لمرحلة ما بعد البنيوية، وبصورة خاصة المدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة الاتصالية الاجتماعية التى تزدهر حاليا فى أوربا برعاية المشروعات الاوربية - ونأمل أن نخصص لذلك جانبا من الحديث فى قسم التدريبات.

ب ـ أما قولنا أن ليس جميع التربويين البنيويين يناصرون فكرة الحوار ـ (ومن ثم لا يصح أن نعزوه الى تلك المدرسة وحدها) فان ذلك يبدو على أوضح صورة بالنظر الى ثلاثة أعمال بين أيدينا تتناول تفصيل هذه المسألة . . أول الثلاثة كتاب الاستاذ روجربل Roger Bell المسمى (مقدمة فى علم اللغة التطبيقى) فهو على مدى نقاشه لأثر المدرسة البنيوية فى تدريس اللغات الاجنبية لم يلجأ للحديث قط عن الحوار التعليمى بل اقتصر فى عرضه الاساسي، وفى الملاحق التى أعدها على الكتاب على تقديم الاتجاه البنيوى أو التركيبى الصرف(١٢)، ونؤثر فى هذه المناسبة استعمال كلمة (التركيب) حتى يتميز مدلولها من أنه يعبر عن اتجاه يسعى الى استخدام الجمل والتراكيب والعبارات لتدريب الدارسيين عليها وذلك على نحو ما نجد فى مواد معهد اللغة الانجليزية بجامعة متشجان، وبصفة خاصة أعمال شارلس فريز Fries وروبرت لادو Lado مجتمعين أو على انفراد.

أما جرارد نيكل Gerhard Nickel فيؤثر ـ وهو بصدد الحديث عن المدرسة البنيوية ومواد التعليم ـ أن يختار من هذه المدرسة مرحلتين، يقول إن أولاهما قد آثرت التراكيب وأن الثانية قد فضلت اسلوب الحوار، فهو يتحدث عن مرحلة بنيوية باكرة وأخرى متأخرة ـ ولعل جرارد نيكل بالمقارنة مع دينس جرارد D - Gerard قد أبقى للبنيوية شيئا فى الجهد المتصل بتأسيس الحوار التعليمى حين شطر المرحلة شطرين على نحو ما فعل؛ ذلك ان دينس قرارد لا يجعل النزاع حول الحوار بين شطرين ضمن مدرسة واحدة بل يجعله بين المدرسة البنيوية من جانب وما مضى يدعوه (المدرسة السمعية البصرية) من جانب آخر، وتلك المدرسة يمثل لها بمشروع كارديف وجامعة زعرب وبعض مراكز التقنيات التربوية الفرنسية، ومن البديه أنه يعزو الوجهة التركيبية للمدرسة البنيوية، فى حين يجعل الحوار انجازا تمَّ فى اطار (المدرسة السمعية البصرية).

درج الاستاذ روجو بل فى كتابه المذكور آنفا على اختيار نماذج للدروس المعدة وفقا لمبادىء كل مدرسة لغوية وقد جعل نموذج القسم الخاص بالمدرسة البنيوية درسـا مختارا من كتاب Sentence Patlenn English الذى ألفه فى ١٩٦٨ رائدان لهما ضلع عظيم فى تطبيقات هذه المدرسة اللغوية على مناهج تعليم اللغات ـ ألا وهمـا شارلس فريز Charles Fries وروبرت لادو Ró-bert Lado من معهد اللغة الانجليزية بجامعة متشجان آن اربر. وبمطالعة هذا النموذج نقف على التأكيد الشديد الذى يجعله المؤلفان للعبارات والجمل كمـداخـل للتدريس مع انعدام أى ذكر للحوار(١٤) ونقدم هنا جزءا من الدرس المذكور بلغته حيث أن عملية الترجمة تفسد هنا المضمون التركيبى المراد.

Lesson XI

1 - can, should, must, will, might, may.
I a-I can read English, Can you read it?
statement and question
2 - A pattern of connected statements. (John cannot go, and I can't go either) (Mary can go and Petty can too.) [and .... to be contrasted with ...... and .... either). [Mary can go, but Jhon can't)

John	can	speak	English
He	should	study	everyday.
You	must	speak	English in the class.
The class	'll		finish the book next week.
When	can	John	speak Englsih?
where	should	he	study everyday?
	must	we	speak English in the class.
	will		finish the book next month.

ويلاحظ أن عدداً من دور النشر قد أصدر مواد تعـليمـية تركـيبـية من هذا النوع نذكر منها على سبيل المثال (لونغمان) فى السلسلة المعروفة باسم (Structur al Readers) وأعمال هوبنى Hornby باسم The Teaching of Structural words مثـلا وكتـاب Patterns of English لمؤلفـه بول رودنت Rodent وغير ذلك.

ثم رأينا الدعوة تنشط الى اتخاذ الحوار بدلا من التراكيب وهذه الدعوة وان جاءت من جهات متعددة وفى أوقات مختلفة الا انه يسهل تتبع الخيط الرابط بين تلك الجهـات والاطـراف على تعـددهـا وتعدد الصيغ التى تناولت بها الموضوع - أما ذلك الخيط فهو مبدأ الاتصال أو التواصل اللغوى Communi-cation وهى قضية قد يفضل بعض الكتاب مناقشتها تحت عناوين أخرى مثـل عنـوان (الواقعية(١٥)) مثلا، حيث أن واقعية الاقوال وواقعية اللغة المستخـدمـة وواقعية الموقف تعنى بالضرورة تحقيق الاتصال الفعلى، بين أشخاص متكلمين بعضهم مع بعض، بل قد نجد من يتحدث عن الصدق الذى يحمله الحوار (والمعني واقعية الاتصال أيضا) فى مقابل ما سماه الاستاذ ديفيد وولف D.Wolf (الكذب) الذى تحمل الدارس اليه دروس التراكيب من قولهم اني فعلت كيت وكيت أو أنا أفعل(١٦). وهذا فى الواقع تعليق طريف يبين بعد مثل هذا النشاط المصطنع عن حقائق الاتصال اللغوى وواقعيته تلك التى تصدر عن الموقف ونوع اللغة وطبيعة الموضوع المتحدث عنه وان كانت هذه الواقعية لا تتوخى بطبيعة الحال، أكثر من تصوير للواقع بقدر ما تسمح به الصنعة المتقنة. (١٧).

ان فكرة (الاتصال) هى اساس الخلاف بين دعاة تدريس التراكيب ودعاة الحوار، وقد تحدثنا فى الفقرة السابقة عن انعدام الواقعية الاتصالية فى اسلوب التراكيب وهنا تضيف ملمحاً آخر يفسر لمصلحة الدعوة الى الحوار ذلكم هو

مبدأ الحافزية المتحقق باثارة اهتمام التلاميذ واشعارهم بالانجاز لدى تبادلهم الكلام وذلك خلافا لما يجدونه فى العمل على التراكيب أو الابنية من الرتابة وانعدام التشويق . ويشير الاستاذ دينس جرارد الى حجة أخرى تتصل بتفضيل الحوار، وتعلقها بقضية التذكر حيث ان الحوار يمكن الدارس من تذكر المادة، فالمادة المصاغة ضمن مواقف أدعى الى التذكر والاستحضار فى الذهن(١٨) .

أما كيف يمكن تحقيق الاتصال «فان ذلك يكون عن طريق المواقف المتخيرة تستعمل فيها الوسائل المعينة على تقريب الواقع ويستخدم فيها اسلوب تمثيل الادوار والاضطلاع عبر ذلك بعملية التواصل المباشر»(١٩) .

هذه الاشارات التى أوردها سميث Smith يمكن انجازها فى كلمة واحدة ألا وهى . . (الحوار) ـ واذا نحن مضينا نزكى الحوار عبر هذا القسم فى مقابل اسلوب التراكيب باعتبار ما قد تم من نقد التراكيب فان ما نخلص اليه من أفضلية الحوار لا يجب أن يعنى بالضرورة أنه مبرأ من النقص وخال من العيوب، ولعل أفضل النتائج تأتى من سبيل التعرف على ايجابيات الحوار وسلبياته وكذلك على ايجابيات غيره ـ بما فيه اسلوب التراكيب ـ وسلبياته أيضا. ونختم هذا القسم بقول لأحد الداعين فى حماسة الى اسلوب الحوار الاستاذ تيلون Toillon حيث صدر عنه قوله :ـ

«ان الحوار بحكم طبيعته لا يمكننا من التحكم الدقيق فى عرض الابنية النحوية»(٢٠)، ويشارك فى هذا الرأى جرارد الذى يرى أن أكبر مشكلات الحوار وأخطرها تكمن فى ان النص الحوارى لا يهيىء لنا مادة لغوية متدرجة على نحو ما تفعل مادة التراكيب اللغوية حيث أن انعدام السباقات المترابطة فيها يتيح حرية التصرف فى تقديم المفردات والابنية النحوية وفق معايير التدرج، وهو أمر لا يتوافر فى الحوار على هذا النحو لأن السياقات هنا تلزم

معد المادة بتقديم عناصر لغوية قد لايقتضى ورودها مبدأ التدرج بقدر ما تقتضيه مناسبة الموقف بمكوناته العديدة المختلفة.

الحوار أو (واقعية الاتصال) :-

تعتبر كلمة (الواقعية) التى استعملها مؤلفا كتاب .Adaptation In lang Teaching كلمة جامعة للعديد من الصفات والخصائص المميزة لاسلوب الحوار عن اسلوب التراكيب، وهما يجعلان هذه الواقعية ذات ثلاث شعب اولاها واقعية الموقف Situationai Realism وثانيتها واقعية اللغة المستعملة Linguistic Realism ثم تأتى واقعية تفسير الاقوال المسموعة من قبل المخاطب Realistic oral interpretation (٢١)، وهو أمر يتطلب تدريبا على عناصر اللغة يمكن من التفسير الصحيح (الواقعى) لما يقال.

الموقف :-

يتحدث صاحبا الكتاب عن واقعية الموقف بقولهما لابد من أن يكون هناك موقف واقعي تتم عبره المبادلة الكلامية بين الاشخاص ويتضمن الموقف المكان والاشخاص المسهمين فيه والفعل أو موضوع الحديث، وهى جميعها أمور لابد من أن تكون منسجمة من حيث طبائعها مع ما تفترض التجارب انه واقعى.

ويفترض أن تكون هذه المواقف مما يتعلق بالمحيط المباشر للدارس كأن تتناول ما يهم الدارس فى الصف أولا ثم فى الاسرة ثم فى المجتمع الذى يلى الاسرة كمجتمع الاصدقاء وهكذا... وفى كل الاحوال لابد أن تضمن المواقف موضوعات اجتماعية - ثقافية معينة؛ فجانب من واقعية الحوار إنما يتحقق بمضمونه اللصيق ببيئة الدارسين وباهتمامهم ورغباتهم والاستاذة ميرى متكشاريو قد أسهمت فى بيان أنواع الموضوعات التى تتناولها المواقف

والحوارات التعليمية وذلك فى كتابها «تعليم الانجليزية كلغة ثانية» .

ولا بأس من ايراد ما اقترحت فى هذا السبيل وذلك لفائدته المباشرة لنا .

الانماط الاجتماعية ـ الثقافية

١ ـ التقديم والتعارف

أ ـ التحايا والوداع

ب ـ الطرق المختلفة التى يقدم بها الانسان نفسه (اسمى ـ أنا . .) .

ج ـ تقديم الشخص نفسه والآخرين .

د ـ العناوين والاعمار .

٢ ـ غرفة الدراسة :

أ ـ اسماء المواد التعليمية .

ب ـ اسماء اقسام الحجرة ومواقعها .

ج ـ التعرف على الانشطة : قراءة ـ كتابة . . الخ .

د ـ البرنامج (الساعات المخصصة لمواد الدراسة والانشطة الصيفية وغير الصفية)

٣ ـ المدرسة :

أ ـ مواقع الغرف والاماكن الخاصة (قاعة الاجتماعات ـ مكتب المدير) .

ب ـ الاشخاص العاملون داخل المبانى .

ج ـ النظم والقوانين (أوقات الوصول والدراسة . . الخ) .

د ـ انشطة المدرسة المختلفة .

هـ ـ منظمات الآباء .

٤ ـ الاسرة :

أ ـ أفراد الاسرة .

ب ـ القرابة والأعمار .

ج ـ المنزل ـ الغرف المختلفة واستعمالاتها

الغرف المختلفة واستعمالاتها

أثاث كل غرفة

النظافة

احتياطات الامن .

هـ ـ مهن أفراد الاسرة .

و ـ الوجبات .

ز ـ ما يتعلق بالصحة .

ح ـ الملابس (بما فيها الملابس الموسمية) .

ط ـ الانشطة الترفيهية .

٥ ـ البيئة المحيطة :

أ ـ المنازل .

ب ـ المبانى .

ج ـ المواصلات (الاتجاهات ـ التذاكر) .

د ـ وسائل الاتصال (هاتف بريد . .) .

هـ ـ أماكن الخدمات (البنوك ـ المخازن) .

و ـ وكالات الحكومة المحلية (مكاتب البريد ـ مخفر الشرطة ، المطافىء)

ز ـ أماكن الترفيهية (حدائق ـ مكتبات ـ مراكز اجتماعية سينما ـ مسرح) .

ح ـ العرض التعليمية .

ط ـ أماكن العبادة .

٦ ـ المجتمع الاوسع :

أ ـ الخدمات الصحية .

ب ـ الجمارك .

جـ ـ المواصلات والنقل .

د ـ الحكومة، المدينة، الدولـة، الامة .

هـ ـ المراكز الريفية والحضرية .

٧ ـ التراث الثقافى لمتكلمى اللغة المدروسة :

أ ـ العطلات .

ب ـ الابطال والتاريخ .

ج ـ الوثائق والخطب التاريخية .

د ـ الاغانى .

هـ ـ الموسيقى والادب والفن .

٨ ـ المراشد والادلة :ـ

أ ـ دليل الحياة الاجتماعية .

الـترفيه (العنـاوين ـ مميزات الاماكن المختلفة ـ تكاليفها ـ شروط الدخول اليها)

٢ ـ العلاقات الاجتماعية : السكن مع الاخرين العمل والالعاب .

٣ ـ العادات .

أ ـ التحايا والوداع .

ب ـ الطعام ـ اوقات الوجبات ـ أنواع المطاعم ـ الأكل فى المناسبات الخاصة .

ج ـ العطلات ـ التواريخ والهدايا والزيارات .

د ـ الاتصال ـ الرسائل والبرقيات والهاتف .

هـ ـ المواصلات والحجز .

و ـ الاعمال والممارسات القانونية .

ز ـ الزواج .
ح ـ انماط السلوك فى المواقف المختلفة .
ط ـ ما يهم المستهلك (البيع بالاقساط ـ الاستلاف)
ى ـ الطبقات الاجتماعية .

دليل الدراسة :

١ ـ فُرص الدراسات العليا .
٢ ـ شروط الالتحاق .
٣ ـ المنح التعليمية .
٤ ـ التدريب المخصص لمهن معينة .
٥ ـ تعليم الكبار .
٦ ـ تسهيلات تقدمها المكتبة أو المتاحف .

دليل المهن :

١ ـ فُرصَ التوظيف .
٢ ـ متطلبات الاعمال المختلفة .
٣ ـ سبل الحصول على وظيفة .
٤ ـ الاستمارات الخاصة بالعمل .
٥ ـ المقابلات بشأن الالتحاق بالوظائف .
٦ ـ شغل الوظيفة (المواظبة ـ الاداء ـ العلاقات الانسانية)
٧ ـ قانون العمل (الضرائب ـ المعاش ـ الحقوق ـ الواجبات) .

دليل الهوايات :

١ ـ التسهيلات الاجتماعية مثل المراكز والمعارض .
٢ ـ انواع الهوايات داخل المنزل ـ وخارجه .
٣ ـ الفنون ـ الحرف ـ الرياضة .

٤ ـ الترفيه والاندية.
٥ ـ الالعاب الشعبية.
٦ ـ برامج الاندية فى المدارس.

الاخلاق والديانة:

١ ـ مبادىء حقوق الانسان.
٢ ـ حقوق الفرد وواجباته.
٣ ـ أماكن العبادة، الطوائف، والاستعمال اللغوى الخاص بها.

متنوعات:

١ ـ الاخبار عن الزمن.
٢ ـ ايام الاسبوع.
٣ ـ شهور السنة.
٤ ـ الطقس ووسائل الوقاية.
٥ ـ الفصول.
٦ ـ الاوزان والاحجام والمقايس والنقود المستعملة.
٧ ـ تعبيرات التحايا والموافقة وعدم الموافقة على شىء.

ما جاء بهذه القائمة الطويلة لا يعدو كونه اقتراحات يمكن الاستهداء بها عند تعيين الانماط الاجتماعية ـ الثقافية التى تدور حولها الحوارات، وهى بطبيعة الحال ليست الوحيدة الممكنة لا من حيث موضوعاتها ولا من حيث الترتيب المتبع فيها.

ويلاحظ أن القائمة تتناول أنماطا شتى تتفاوت قربا وبعدا من الحياة الشخصية أو الخاصة للدارس، يتناول بعضها المحيط المباشر وبعضها المجال الاجتماعى وبعضها مجالات أبعد وقد قام وليام ماكى W.F.Mackey باقتراح

نسبة معينة لتدريس هذه المجالات بحسب المستويات الدراسية بحيث يكون الاهتمام الاكبر فى بداية العمل بالمجال الشخصى والبيئة المباشرة ويتضاءل التركيز على هذا المجال تدريجيا لمصلحة المجتمع الاكبر ثم النواحى الثقافية العامة والادب بتقدم البرنامج فى المستويات التعليمية اللاحقة.

على أن تعيين الانماط الاجتماعية ـ الثقافية سواء أكان الامر اتفاقا مع هذه القائمة أو غير ذلك لا يعدو فى الواقع كونه خطوة أولى فى سبيل اعداد الحوار، بل لعلها أيسر الخطوات حيث ستبدأ بعدها مرحلة تحديد العناصر اللغوية التى تستوعب تلك الانماط وهذه العناصر يتم اختيارها وفقا لمعايير معينة يراعى فيها التنظيم والتدرج وواقعية المناسبة. وقد قام عدة باحثين وتربويين باقتراح اسس لاعداد المواد تبدو فى اكثر الاحيان متشابهة وان اختلفت حينا فى مبادىء تصنيفية عامة أو مسميات(٢٢).

معايير اختيار العناصر اللغوية :ـ

بعد أن تعرفنا اسس اختيار المواقف ومثلنا لها بقائمة فتكشاريو نتحدث الآن عن اسس أو معايير اختيار عناصر اللغة التى تستخدم لنقل المواقف التى تهيئوها الانماط الاجتماعية المذكورة. وتوخيا لانتظام العرض وانسجام المصطلح نقتصر على عمل واف للاستاذ و.ماكى فنشير اليه اشارات لا تغنى عن الرجوع لاصله.

أفرد ماكى الفصل الخامس من كتابه المشهور Language Teaching Analysis لمعيار الاختيار Selection وقد جعله خمسة أقسام، الاول منها لتحديد(١) الغرض من عملية الاختيار أى لماذا نختار ولمن نختار ولاى غرض وأى مستوى ولأى فترة دراسية ثم جعل القسم الثانى لنوع الاختيار(٢) اذا كان لهجة خاصة أو اسلوبا معينا ثم ناقش فى القسم الثالث اختيار(٣) الكمية

أو القدر من اللغة المطلوب وهو امر اعتماده على عاملين: عامل خارجى يتصل بالمتغيرات المذكورة فى القسم الاول (الغرض والمستوى والزمن)، وعامل داخلى يتصل بنسب نوع الكلمات المختارة (أقسام الكلام) وقدرتها على التآلف ضمن وحدات لغوية. أما القسم الرابع وعنوانه اختيار المعايير(٤) فهو أكثر ما يهمنا من هذا الباب وفيه معايير الشيوع Frequency والمدى Range الحاجة Availability والعموم Coverage وسهولة التعلم Learnability ثم يختم الفصل باختيار الموضوعات بناء على اسس صوتية ونحوية ودلالية وفيما يلى نقدم تعريفا موجزا للمعايير الواردة بالقسم الرابع اذ أن أكثر الاعتماد عليها فى تحديد العناصر اللغوية :-

١ - الشيوع :- (٢٣)وهو معيار للاختيار يلجأ فيه الى أخذ عينات من المادة التى يتوقع أن يقرأها أو يسمعها الدارس وتقوم بحساب عدد مرات الورود فنرصدها من ثم بناء على نسب ورودها أو شيوعها فى النصوص التى اخترنا العمل عليها.

٢ - المدى :- وهو حساب عدد العينات فى النص التى يظهر فيها بند لغوى معين، وتعتبر الكلمة التى تدخل فى استعمالات أكثر أهم من تلك المقيدة باستعمال خاص جاء ورودها ضمن موقف معين. فعلى سبيل المثال نجد استعمالات متعددة لكلمة مثل (رأس) حيث يشار بها للعضو المعروف فى الكائن ولرأس الامر بمعنى الاساس فيه ورأس القوم المدبر فتعددت استعمالات الكلمة أى بقدر مدى ظهورها.

٣ - الحاجة قرب المتناول: هذا معيار نختار على أساسه كلمات معينة ليس فى ضوء كثرة ورودها (شيوعها) ضمن عدد من النصوص بل بحكم الحاجة اليها فى مواقف معينة(٢٥)، فاذا أخذنا مثلا كلمة «سبورة» نجد أن الحاجة اليها ماسة طالما أن هناك اتفاقا حول ضرورة تدريس البيئة المباشرة للتلميذ سوى أن درجة شيوع الكلمة ضمن نصوص عادية قد لا يدخلها ضمن ما

يختار بحساب الورود. لذلك فهى تختار بمعيار الحاجة.

٤ - العموم:- وهو أن تشتمل كلمة أو مفردة على معنى كلمة أخرى - فتحقق بذلك ميزات تعليمية عالية، وفى العمــوم أربعة ظواهر.

١ - الاشتمال - inclusion كأن تستبطن كلمة (مقعد) الكلمة (كرسى) - وكل ما يمكن أن يجلس عليه.

٢ - الاتساع - المجازى كأن تستعمل كلمة (فرع) لتشمل رافد النهر مثلا، أو فرع الجامعة في مكان آخر.

٣ - الايجاز - فكلمة صحفى مثلا توجز لنا (رجل - يعمل - محررا - فى - صحيفة).

٥ - وسهولة التعريف:- definition ، فمثلا كلمة افطار يمكن تعريفها ببساطة أنها وجبة الصباح، المهر - حصان - صغير وهنا تبرز أهمية كلمات معينة يستعان بها فى عملية التعريف وذلك مثل (كبير) (صغير) (جزء).

٦ - سهـولـة التعلم :- Lear nability وتشتمـل على عنصر التشـابه مع مفـردات فى اللغـة الاولى للدارس ووضوح المفردة Clar ity بمعنى حسيتها المساعدة على الاشارة اليها أو التمثيل لها ثم قصر الكلمة فذلك يساعد على حفظها واستعمالها ثم انتظام الكلمة Reqularity بمعنى انعدام أو قلة التغير فيها الحادث من جراء التعريف أو الاشتقاق، وأخيرا نختار الكلمات أيضا من واقع قلة عبء تعلمها وذلك كقابلية المزج فيها بين كلمتين أو كلمات سبق تعلمها فالاسم (حقيبة اليد) مثلا يتضاءل عبء تعلمه اذا كان الدارس قد تعرف على كلمتى (حقيبة) و (يد) فى مناسبة سابقة.

قوائم المفردات والتراكيب الشائعة
فى اللغة العربية

بين أيدينا الآن عدة قوائم شيوع لمفردات اللغة العربية، وقد استهل هذه القوائم موسى بريل فى ١٩٤٠ بقائمته المسماه قاموس الصحافة العربية، ثم ظهرت قائمة بيلى فى ١٩٥٠ بعنوان «قائمة المفردات العربية الحديثة» ومجالها المفردات الصحفية أيضا ثم قائمة فاخر عاقل ومجالها مفردات كتب القراءة الابتدائية فى ستة أقطار عربية ثم ظهرت قائمة يعقوب لانداو فى ١٩٥٩ فى مفردات النثر العربى . . ثم توالت الجهود من بعد حتى أمست لدينا الآن نحوا من خمس عشرة قائمة آخرها من أعمال معاهد اللغة العربية فى جامعة الرياض وجامعة ام القرى ومعهد الخرطوم.

أما الابنية النحوية فيلاحظ بصورة واضحة قصور الجهد فيها فقد لا أعرف شخصيا عملا خصص لفكرة احصاء التراكيب أو وضع معايير لاختيارها فى اللغة العربية سوى كتاب ألفه الدكتور محمد على الخولى بعنوان «التراكيب الشائعة فى اللغة العربية»(٢٤) وهو جهد يحمد عليه استاذ جم النشاط فى مجال تعليم اللغات الاجنبية بصورة عامة سوى أن مما يؤخذ على هذا المؤلف أن مفهوم التركيب فيه قد ظل غائما غير محدد حتى نهاية الكتاب ولا يشعر قارئه من بين عمليات الاحصاء ورسوم الاشكال والجداول انه يتلقى معلومات عن التراكيب وشيوعها بل عن نسب ورود أقسام الكلام مما كان ينبغى أن تكون خطوة اولى ـ لا غير ـ فى تعيين شيوع التراكيب يكفى أن نورد جانبا من الفصل السادس من الكتاب المعنون (الخلاصة والتطبيقات) حيث يحمل العناوين الصغرى التالية:

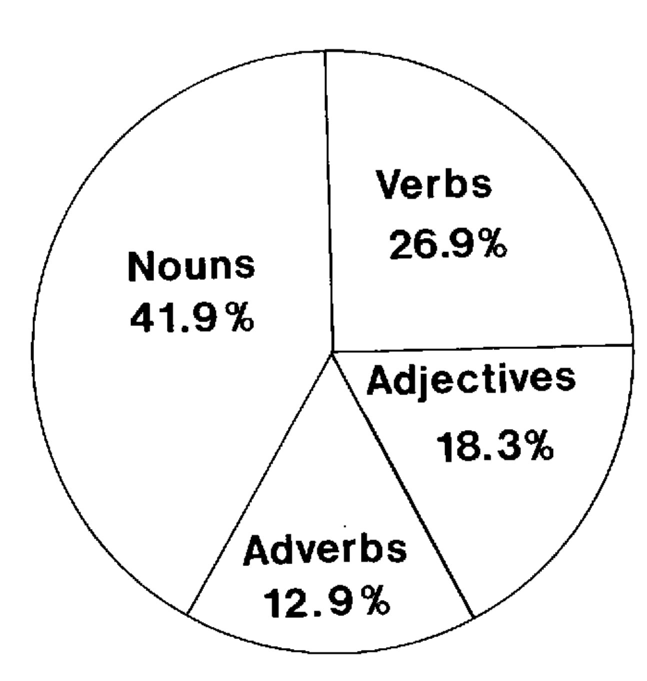
شيوع الأسماء ونتائجه حسب الشيوع الصرفى بالجدول(٤٤) المفرد، المعرفة٧ المعرب، المذكر، المؤنث، المعرف بأل، المبنى، نكرة مضافة الى

معـرفة، نكرة، جمع، مصدر، ضمير، . . الخ - وحسب الشيوع النحوى البـدل، المفعـول به المؤنث، ظرف الـزمـان، الفـاعـل المؤنث، اسم كان واخواتها. . . الخ.

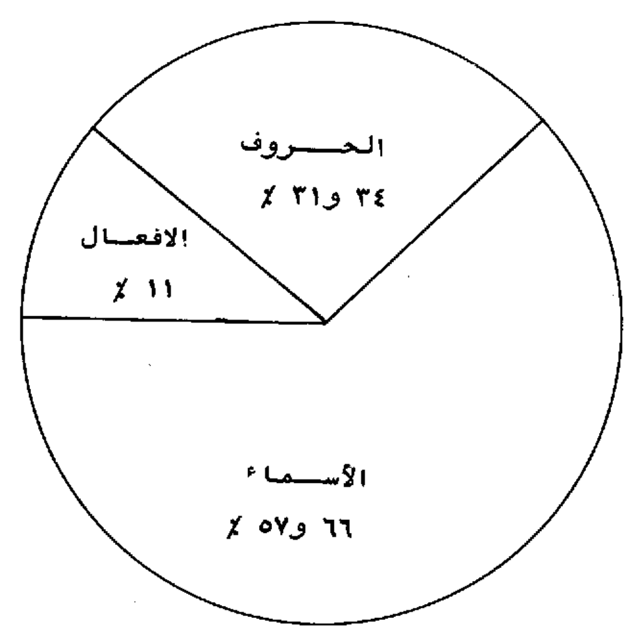
شيوع الافعال ورتب شيوعها على النحو التالى: تام/ معلوم/ مضارع/ ثلاثى مجرد/ ثلاثى صحيح/ لازم/ ذو فاعل مستتر/ . . الخ.

أما شيوع الحروف فجاء فى الكتاب على النحو التالى: واو العطف/ فى/ الباء/ من/ لام الجر/ على ان/ تاء التأنيث/ الى/ ان الناصبة. . . الخ.

وأغلب الظن أن هذا العمل قد أوحى به عمل الاستاذ ماكى السالف ذكره خاصة وأننا نقف على شبه عظيم فى المداخل الاساسية التى تفرع منها ارصاد النتائج واقامة منهج الدراسة، فعلى سبيل المثال نجد التوزيع الاساسى للاقسام يتم على النحو التالى فى كتاب (تحليل طريقة التدريس).



عن ماكي ص ١٦٨



عن د. الخولي ص ٤٥

سوى أن هنـاك فارقا مهما بين العملين، وذلك أن ويليام ماكى قد قام بارصاد أقسام الكلام ضمن فصله السادس توطئة لحساب المفردات الممثلة فى كل قسم من أقسـام الكلام ولم يكن يهدف الى شىء مما يتعلق بالابنية النحوية، والواقع أنه لا يكون حديث عن الابنية أو التراكيب الا من حيث أنها وحـدات لغـوية تجتمع افقيا ضمن أقوال يستخلص الباحث علاقاتها ضمن جداول تجريدية يمكن الاستعانة بقوالبها لتكوين جمل وعبارات وذلك باستخدام عناصر لغوية نظيرة لما تم الاحصاء على اساس منه أما نسب ورود أقسام الكلام فذلك قد لا يعنى شيئا على المستوى التركيبى فكل قسم هو وحدة شاملة من وحدات البنية التركيبية يصح أن تتنوع أحوال وروده تنوعا عظيما فى علاقته مع غيره من وحدات.

حوار المواقف وحوار الوظائف :ـ

نقرأ فى مقدمة كتاب (تصميم المنهج الاتصالى) لمؤلفه جون موبنى J-Munby قوله «يجرى الآن تحول من المنهج النحوى والمنهج الموقفى لما يطلق عليه منهـج الفكـرة الفكرة ـ الوظيفى Syllabus notional - Functional (٢٥)، وتحـدث الاستاذان فنكشاريو وبرومفت عن هذا المنهج بقولهما:

«لقد رئى أن أفضل تصنيف للغة يتم فى ضوء ما يريد الناس فعله بواسطة اللغـة (الـوظـائف Functions) أو فى ضوء المعانى التى يرغبون فى نقلها (الافكار notions) بدلا من أن ينظر الى اللغة فى ضوء البنود النحوية، كما هى الحـال فى اسـاليب التدريس التقليدية. ان قراءة هذين النصين تبث الشعور أن القطيعة قائمة لا محال بين المنهج الموقفى من جهة ومنهج الفكرة الـوظيفى من جهـة أخرى، ونغلب الظن أن ما اعان على مثل التقريرات الجازمة بشأن (النزاع) ربما مرده الى الطريقة التى تناول بها أحد رواد المناهج الاجتماعية الاتصالية ـ ديفيد ويلكنز David Wilkins موضع المناهج بعضها من بعض ضمن المقارنة التى عقدها فى مؤلفه الصغير الشهير Notional Syl-labuses الصادر عن اكسفورد ١٩٧٦، وفيه قوله:

«يمتاز منهج الفكرة الوظيفى على المنهج النحوى من حيث أنه يتجه الى تحقيق التواصل ـ ويركز على الاستعمال اللغوى مما يثير حافزية الدارس. . ثم أنه يمتاز عن المناهج الموقفية من حيث انه يضمن ايراد معظم الصيغ النحوية المهمـة، وأيضا لانه يغطى كل الوظائف اللغوية Language Functions ولا يقتصر فقط على تلك الطارئة فى الموقف موضوع الدرس(٢٦).

ومن المحتمـل أن مثـل هذا الفصل الحاد يبين المناهج لا يصور بشكل واقعى طبيعة العلاقة بين منهج وآخر، اذ من النادر جدا أن ينشأ منهج منبت

الصلة تماماً عن غيره، وهذا القول ان صح فى عمومه فهو أوجب ما يكون صحة اذا كانت المناهج موضوع النظر ناشئة ضمن بيئة واحدة أو فى ظل توجه نظرى واحد كما هى الحال بشأن المنهج الموقفى ومنهج الفكرة الوظيفى الناشئين كليهما ضمن بيئة الاتصال - أو التواصل الاجتماعى . اذن فمثل هذه الدعاوى الفارقة بين المنهجين هى أدنى ما تكون تعبيرا عن واقع فعلي بل هى صادرة عن روح التطرف الذى أصبح - كما عبر الاستاذ شو Shaw - سمة من سمات التوجيهات الحديثة فى هذا المجال وقد ينتج عنه آثار ضارة ومعوقة(٢٧) .

وضمن هذا المقال للاستاذ شو يناقش عددا من المناهج الاتصالية يستهلها بالمنهج الموقفى أو السياقى Contexual وهما بمعنى واحد تم المنهج الشأنى (Thematic) أو (Topical) ثم منهج الفكرة أو المنهج الوظيفى Functional والواقع أن وجهة مقال شو محمودة إذ هى خلافاً لما جاء عن بعض الكتاب تقرب الشقة بين المناهج وتسد نواقص بعضها بمحاسن بعضها الآخر - ولعل هذا ما ينبغى فعله ضمن السعى لايجاد منهج متكامل ما أمكن، ولعل دعوة الاستاذ كوردر فيما سماه الطريقة السياقية (Contaxual Method) تمثل مراعاة للجانب التوفيقى حيث أنه يبقى على الموقف، ويعززه بفئات تحمل اسم «الرجاء - الامر، الطلب الاستفهام» فكان منهجه بذلك منطقة وسطى جمعت فضل المواقف وفضل الوظائف . والواقع يصعب تصور أن منهج الفكرة الوظيفى قائم ضد منهج المواقف، وذلك ببساطة لأن السابق لا يمكن قيامه أصلا الا على أساس من اللاحق بل لعل أبرز خصائص التدريس المحقق لعمليات التواصل هى فى المنهج الآخذ فى الاعتبار الوظائف اللغوية والجوانب التركيبية معا(٢٩) والمؤمل أن يستفاد من ايجابيات المواقف وايجابيات الوظائف بشكل تكاملى، وأن تستبعد سلبيات المنهجين المتمثلة أساسا (فى المنهج الموقفى باهماله الوظائف وفى منهج الفكرة الوظيفى بأهماله مبدأ التدرج والانتظام فضلا عن عيوب وصعوبات تطبيقية

أخرى فيها تعددية طرائق تصنيف القول الواحد وصعوبة تمييز مكونات الوظيفة القولية الواحدة(٢٩).

ما الوظائف؟

لعل أفضل أساس يناقش فى ضوئه المنهج الوظيفى هو نظرية المنطوق Speech act ، وأكثر ارتباط هذه النظرية باستاذين فى الفلسفة والاجتماع : اوستن Austin وجون سيريل John Searle وأثرى المجال أيضا الباحثون فى مجال تحليل التخاطب Discourse Analysis والمرعيات الاجتماعية ـ الثقافية فى الكلام أوما يسمى اثنوغرافيا الكلام. وتتجه هذه الاعمال فى مجملها وجهة تحليلية تسعى الى اكتشاف معانى الكلام ووظائفه من مفهوم أن وحدة الاتصال الصغرى ليست هى الجملة أو أبعاض الجملة بل هى اداء فعل من نوع معين، كفعل الطلب والرجاء والامر مثلا أو الفعل المتعلق بشرح شىء أو وصفه أو التعبير عن الحب له أو البعض وهلم جرا. .

فئات الوظائف اللغوية عند سيريل :ـ

قبل سيريل قسم أوستن معانى الكلام الى فئات خمس انتقدها سيريل فى مقال له بناء على معايير مضى إليها، وذكر أن اسس التصنيف التى قامت عليها تلك الوظائف غامضة وغير محددة واقترح بالتالى تصنيفا آخر قد يهمنا فى هذا المجال لنقدم به لموضوعنا الذى نحن بصدده ـ تلك الوظائف هى :ـ

١ ـ وظيفة تقريرية

٢ ـ وظيفة توجيهية

٣ ـ وظيفة الزامية (تعهدية)

٤ ـ وظيفة تعبيرية

٥ ـ وظيفة ابلاغية (٣١)

مثل هذه الفئات يفترض أن تنضوى كل منها على عدد كبير من الوظائف الصغرى تتنوع بحسب أساليب الخطاب وطرائقه وهذه الأساليب والطرائق محكومة بمجالات مادية معينة أكثر ما تهم الباحثين فى مجال اثنوغرافيا الكلام وهم يتناولون هذه المجالات ضمن متغيرات شتى :-

الدفعة الكلامية

الاسلوب الكلامى

الحدث ومكوناته وفيها :-

- الوضع (المكان والمناسبة)
- المسهمون فى عملية الكلام وأحوالهم
- الغرض
- الروح التى يؤدى بها الحديث
- قناة التواصل
- وعدد التداخلات (مرات الكلام) والقواعد الواجبة المراعاة أثناءها.

هذه المتغيرات يسميها ديفيد ويكلنز «السياق المادى» الذى تحدث فيه اللغة.

نلاحظ أن هذه المتغيرات، بناء على البحوث فى الفعل الكلامى speech event وفى اثنوغرافية الكلام، قد اتخذت وجهتين، اهتمت أولاهما ببيان الوظائف، ومضت الاخرى تتحدث عن السياقات المادية التى تحدث فيها الوظائف ويهمنا فيما يلى أن نمثل لكيف انتقل كل ذلك الى المنهج الوظيفى على يد دعاته وأمامنا كتاب فنكشاريو ويونومو المسمي The Functional Notional Approoch (٣١) وفيه عرض جامع لاساسيات هذا المنهج يتعرضان خلاله لكثير من الجهود المبذولة من قبل الاساتذة الداعين اليه وبخاصة رواد مشروع المجلس الثقافي الأوربي الذى ازدهر على يديه المنهج.

ونختار فيما يلى فئات هذا المنهج المقترحة فى عملين من الأعمال المعروفة لديفيد ويلكنز وفان اك Van Ek علهما يلقيان ضوءا كافيا لبيان الوجهة بصورة عامة

فئات ويلكنز:-

الفئة الأولى عن كيفيات التعبير عن الأفعال ودرجاته:

أ - التأكد من الشىء ويتراوح بين التأكد المطلق والشك المطلق وما بينهما من احتمال وامكانية حدوث أو وجود الشىء المتحدث عنه.

ب - الضرورات والالزام.

جـ - الاعتقاد فى الحقائق ودرجاته.

د - درجات القصد المختلفة من الشىء أو من فعله.

هـ - التسامح مع الآخرين.

الفئة الثانية تتعلق بطرق التعبير عن الأشياء الخاصة بالاخلاقيات والاحكام وفيها:- التعبير عن:

- الحكم على شىء، تقديره واستحسانه أو تقويمه
- التحرر من اللوم أو العتاب على سبيل ايجاد العذر

الفئة الثالثة وظيفة الاغراء وفيها طرق التعبير التى يقصد بها التأثير على شخص لحمله على سلوك معين مرغوب فيه (الحض، الايحاء - الخ)

الفئة الرابعة وظيفة الموافقة وفيها :-

طريق عرض المعلومات (موضوع الاتفاق أو الاختلاف)

أ - والتعبير عن تبليغها أو تأكيد ما فيها.

ب - طرق التعبير للحصول على تلك المعلومات، الرجاء

- الاستفسار، الموافقة ودرجاتها (يتفق، يذعن، يستحسن) المخالفة ودرجاتها.

الفئـة الخامسة: تتعلق بتنظيم الافكار وعرض الكلام ليفهم منه المراد من القول ضمنا أو صراحة أو عن طريق مقارنة له أو تصنيف أو تفسير أو تعريف.

الفئـة السادسة: العواطف الشخصية وفيها طرق التعبير عن الاستجابات الشخصية للاحداث ايجابا أو سلبا، كالاقتناع بها والدهشة والتعجب منها أو كالانزعاج لها واحتقارها أو استهجانها.

الفئة السابعة: العلاقات العاطفية وفيها

التعبير الخاص باللقاء والوداع

طرق ابداء التعاطف

طرق التعبير عن الامتنان والشكر

المجالات واللياقات

التعبير عن العداء

الفئة الثامنة: العلاقات الشخصية من حيث كونها حميدة أو حميمة أو محايدة أو يكتنفها الاحترام والأدب أو الاحتقار.

فئات فان يك :-

وهى ست فئات كبرى تضم عددا من الوظائف الصغرى تبلغ نحوا من أربعين وظيفة.

١- الفئة الأولى: ابلاغ المعلومات والسؤال عنها: طرق التقرير بالوصف أو السرد أو تصحيح أمر والاستفسار عن الأشياء.

٢ ـ التعبير عن اتجاهات عقلية :ـ

التعبير عن الموافقة أو الاختلاف
نفى الشيء.
قبول دعوة أو عرض
رفض دعوة أو عرض
الاستفسار من احد عن قبوله أو رفضه لدعوة التعبير عن الرغبة
في ابداء شيء أو عمله أو تقديمه بيان أن الشخص ذاكر
لأمر ما أو أنه قد نسيه والسؤال عن ذلك.
التعبير عن شيء معين باعتباره ممكنا أو مستحيلا
التعبير عن التأكد وعدم التأكد.
التعبير والسؤال عن مدى التزام شخص بشيء معين
طلب واعطاء الاذن لعمل معين
التعبير عن أن ذلك الاذن قائم

٣ ـ التعبير عن اتجاهات عاطفية :ـ

التعبير والاستفسار عن السرور، ومحبة الشيء.
التعبير والاستفسار عن الضيق من الشيء وكراهيته
التعبير والاستفسار عن الامل والاقتناع أو عدمه.
التعبير والاستفسار عن خيبة الامل والخوف والقلق من الشيء
التعبير والاستفسار عما يفضله الشخص على غيره.
التعبير والامتنان والعطف.
التعبير والاستفسار عن القصد أو نية فعل الشيء.
التعبير والاستفسار عن الحاجات والرغبات

٤ ـ الاتجاهات الاخلاقية

الاعتذار
قبول العُذر
التعبير والاستفسار عن الاستحسان والاستهجان
التعبير عن تقدير الشيء.
التعبير عن الاسف.
التعبير عن عدم اهتمام الشخص بالشيء

٥ ـ الاغراء بعمل الشيء

التعبير عن اقتراح مشروع لعمل شيء ما.
الرجاء، الدعوة أو نصح الآخرين لعمل شيء.
تحذير الآخرين من عدم عمل شيء ما.
توجيه الآخرين لعمل شيء.

٦ ـ العلاقات الاجتماعية :-

تحية الناس ومخاطبتهم :-
عند مقابلتهم
عند تقديم الاخرين
عند المغادرة
لجذب الانتباه
عند بدء تناول الوجبة
عند تقديم شيء على المائدة.

وما جاء عن غير ويلكنز وفان يك دائر هو الآخر حول هذه الموضوعات ومعظم الاختلاف لايعدو كونه اختلاف تصنيف كأن تدخل وظيفة ضمن فئة

أخرى أو تخرج هذه من تلك، سوى أن فئات رشترش Richterich تتضمنا قسما عن المسهمين agents فيما اشرنا اليه اعلاه بالسياق المادى للاتصال ويتضمن هنا اشخاصهم ومهنهم وأعمارهم وأوضاعهم الاجتماعية وعددهم وادوارهم الاجتماعية كالوالد والولد والسائل والمسئول والصديق والغريب ونوع العلاقة بينهم احترام وطاعة أو احتقار وعدد المتكلمين والمستمعين وهلم جرا.

ويرى أن فئات فان يك ورشترش مقصود بها فى الاصل الدارسين الراشدين.

لعـل أفضل حوار يعد هو ذلك الذى يراعى فيه اشتماله على أكبر قدر من ايجابيات المناهج ، ويستبعد فيه أكبر قدر ممكن من سلبياتها ، وفى ثنايا العرض السابق وقفنا على مميزات بعض المناهج وتعرفنا شيئا من سلبياتها أيضا ، وكما ألمحنا آنفا فان وجهتنا وجهة توفيقية ايمانا بأن مثل هذه الأمور أكثر ما يصلح لها استجماع المحاسن من أى فريق جاءت ، وقد عرفنا أن اهم محاسن الاتجاه (التركيبى) البحت كانت ميزة التدرج ، وأن هذه الظاهرة فيه لابد أن تغرى العاملين وفق الاتجاه الحوارى الى مراعاتها استعارة عن الاتجاه التركيبى وهناك دعوة صريحة الى ذلك صادرة عن بعض التربويين نخص منهم هنا الاستاذ دينس جرارد.

كذلـك نتصـور امكان المزج بين محاسن الحوار الموقفى والحوار الوظيفى والواقع ان أساس المزج بين الحوارين موجود بالفعل ، ذلك أن الحوار الوظيفى لابد أنه قائم على موقف من المواقف أو كما ورد عن فنكشاريو - بونومو أن تعلق الخلاف هنا ليس بالموقف Situation ، بل بالطريقة الموقفية Situation Method (٣٢)، تلك التى تقيد استثمار الموقف اتصاليا ولا تعطى أهمية كافية لمكونات مُجْمل السياقات المادية على نحو ما رأينا فى منهج الفكرة الوظيفى ، بل تقتصر على المناسبة المحددة لاتعدوها.

وعلى وجه العموم يمكن القول أنه لايوجد مانع نظرى يحول دون المزج بين النوعين من الحوار، مع مراعاة شرط مهم سبق أن اشار اليه ديفيد ولكنز إذا أردنـا للمـوقف أن يستوعب مبادىء وظيفية ، ذاك هو توسيع فكرة الموقف بحيث تستوعب استعمالات لغوية مثل التعبير عن الشك والتأكد والاحتمال

ويمكن هنا إضافة كافة الفئات الوظيفية التى سبق ورودها مثل ابداء الشعور من حب وبغض واستحسـان قول واستهجـانـه والاعتذار وطرائفه والرجاء والحض ومـا الى ذلك مع مراعاة السياقات المادية المصاحبة، الاشخاص، الموقف، الموضوع، الوسيلة.

مكونات الحوار وتقييد المحتوى :-

يقـول برومفت وجـونسون: قبل البدء فى اعداد الحوار لابد من تعرف الاهداف التعليمية التى يرمى اليها من الدرس وكيما نتعرف تلك الاهداف علينا أن نحدد أولا المواقف التى يحتاجون فيها إلى اللغة الاجنبية، وتعين تلك المواقف يعنى أيضا تعرف ادوار (roles) فنستعمل اللغة فيها والوضع Setting الذى يؤدون تلك الادوار من خلاله وأيضا الموضوعات المتحدث عنها topics. عقب تحديدنـا للمـواقف علينـا أن نقـوم برصد الانشطة اللغوية التى من المحتمل أن يجدوا أنفسهم مضطرين اليها (أو بعبارة أخرى المهارات من استماع وكلام وقراءة وكتابة) ويستطرد الكاتبان بقولهما :-

ونحاول من ثم أن نعين نوع الوظائف اللغوية التى يحتاج اليها الدارسون ويكـون ذلـك عن طريق التحليل الـدقيق لاحتياجات هذه المجموعة من الدارسين ورغباتهم أو أدوارها التى يفترض أن تؤديها. (٣٣)

هذه النصوص التى استعرناها من الكاتبين تكون اساسا جيدا لاعداد الحوار سوى أن وجهة الكاتبين فيها كما هو واضح أميل الى اعداد البرامج الخاصة ذات الصبغة المهنية - عادة - والتى اشتهرت عن مشروعات المجلس الثقافي الاوربى بصفة خاصة ومع ذلك فان تلك المبادىء صالحة للتطبيق على برامج اللغة ذات الاهداف العامة سوى انه يفترض عدم التقيد باحتياجات فئـة معينـة من الـدارسـين أو باوضـاع معينة بوصفها معايير لتحديد المادة التعليمية، وانـما يكـون أكثـر لجوئنـا الى معايير الشيوع، شيوع الاهداف

التعليمية وشيوع المواقف وشيوع الوظائف وشيوع الموضوعات، ذلك فضلا عن شيوع عناصر اللغة المستعملة المفردات والابنية النحوية ومراعاة التدرج والتنظيم وانواع الدارسين من حيث اهتماماتهم وأعمارهم وخلفياتهم اللغوية والثقافية واعتبار معايير أخرى ألمحنا اليها فى مناسبة سالفة. ومن المعلوم أن المعايير العلمية لم يتم تطبيقها بشكل تام فى أى لغة من اللغات وعليه فان كثيرا من جوانب العمل يُلجأ فيها فى واقع الأمر الى الخبرة الذاتية المستنيرة. والمشكلة كما هو متوقع أدق فى حالات المقررات الدراسية العامة منها فى حالات المقررات الدراسية المعدة لأغراض خاصة (اغراض محددة) أو لفئات خاصة من الدراسين، حيث يمكن فى هذه الحالة حصر كثير من المكونات التعليمية فى ضوء تحليل الاحتياجات المباشرة للدارسين وهو أمر غدا ميسوراً.

هوامش ومراجعات

١ ـ انظر مثلاً جمهورية افلاطون ترجمة حنا خبّاز، دار العلم ١٩٦٩.

٢ -
H.G. Hesse (ed.) approaches to teaching Foreign Languages, North Holland Publishing Co., 1975 P.23

٣ -
Denis Girard, Linguisitics and Foreign Language Teaching, Translated by R.A. Close, Longman 1972. P. 34

٤ - Ibid.

٥ -
Mery Finocchario and Christopher Brumfit, The Functional - National Approach : From Theory to Practice OUP, 1983. P. 5

٦ - أرجو أن يتفضل بقبول شكرى الاستاذ جورج ديلسين الطالب سابقاً بمعهد اللغة العربية بجامعة الرياض والمسئول عن القسم العربى بإذاعة مالطا حالياً على تفضله بتصوير وارسال فقرات طويلة من هذا الكتاب من مكتبة مالطا الحكومية وأيضا لتصويره صفحات من مجلة Malta Folklore Review المجلد الأول الذى تناول فيه الدكتور كاشيا P. Cashia عرض أعمال الشدياق.

(٧)

Renzo Titone, Teaching English as a Foreign (V) Language: An Historical Sketch. Georgetown University Press, 1968, P. 12

(٨) Ibid.

(٩)

K. Conard Diller, Generative Grammer, Structural (a) Linguistics and Language Teaching, New Berry Publishers, Rowley Mass 1971, P. 52-55

(١٠) Ibid

(١١) Otto Jespersen, How to teach a Foreign Language, trans. Sophia Yhlen, London George Allen & Unwin, 13th Impression 1967 P. 23

(١٢) Roger Bell, An Introduction to Applied Linguistics, Approaches and Methods in Language Teachine. Batsford academic & Edu. Ltd., 1981.P. 219

(١٣) Denis Girard Ibid

(١٤) جدير بالذكر أن شارلس فريز فى عمل أسبق ألفه بمفرده كان يجعل

عنواناً لكل قسم من الدرس (حوار Dialog) وهذه الحوارات لايمكن فى الواقع النظر إليها إلا من حيث انها جمل وعبارات إذ تختفى فى قصر المبادلة فيها أخصّ مكونات الحوار التعليمي ولم يكن مقصوداً بها فى الواقع سوى النمط النحوى (ينظر كتاب , Teaching and Learning English as a Foreign Language University of Michigan Ann Andor 1945)

ويجدر القول ايضاً أن روبرت لادو قد تخلى عن موقفه الباكر من الحوار.

(١٥) Harold Madsen & Donald Bowen Adaptation in Language Teaching, NewBerry House, 1978, P 6.

(١٦) Wilga Rivers, Speaking in Many Tongues, Essays in Foreign Language Teaching, New Berry House Publishers, 1972

(١٧) Harold Madsen & D Bowen Ibid, P.5

(١٨) Denis Gerard Ibid P. 38

(١٩) Ibid P. 40, 41

(٢٠) Ibid, P. 38

(٢١) Harold Madsen & Bown P. 6

(٢٢) ينظر البحث الصناعي للدكتور محمود صيني بعنوان (اعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الاجنبية مجلة دراسات ١٩٧٩

(٢٣) للشيوع والمعايير التالية ينظر مثلا :-

W.F. Macky, Language Teaching Analysis, Longman, 1965

(٢٤) د. محمد على الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية ودراسة إحصائية، دار العلم للطباعة والنشر ١٩٨٢

(٢٥) John Munby, Communicative Syllabus Design, Asocio —
– Linguistic Model For Designing the contents and purpose -
— Specific Language Programmes, Cambridge Univ. Press 1978
P. I

(٢٦) Ibi P. 19

(٢٧) Valerie Kinsella (ed) Survey 2, English State - of Art
Articles on key areas in Language Teaching, Cambridge 1982
P. 83

(٢٨) Ibid P. 81

وينظر أيضاً:

J.L. Trim in C.J. Brumfit & K. Johnson (eds) The Communicative Approach To Language Teaching OUP, 4th Impression 1983 P. 102

(٢٩) Witham Littlewood, Communicative Language
Teaching, Cambridge 1981 P.1

(٣٠) Ibid P.21

(٣١) John Serle, Expression and Meaning:
Studies in the Theory of speech Acts,
Cambridge University Press 1979. P. 12-16

(٣٢) السابق، ينظر الصفحات ٦١ - ٧٦ لأنواع الفئات المختلفة

(٣٣) Finochario & Bonomo Ibid P.9

(٣٤) C.J. Brumfit & K. Johnson (eds)
The Communicative Approach to Language
Teaching, OUP 1979, P. 103

٢ ـ التدريبات اللغوية

لعل التدريبات اللغوية عقب عرض الدرس أضحت أمرا مألوفا فى معظم الكتب المعدة لتدريس اللغات سواء أكانت أجنبية أو للناطقين باللغة، فهذه التدريبات كفكرة ليست جديدة على كتب تعليم اللغات ومواده غير أنه ما يجدر الحديث عنه هو انواع تلك التدريبات وخصائصها والغرض منها، فقد ألفنا فى العديد من الكتب تدريبات الاستيعاب العام وتدريبات ملء الفراغ واعادة ترتيب الجمل الى غير ذلك من تدريبات وتمارين تشمل أحيانا تسميع القواعد النحوية، على أن التجارب الحديثة فى تعليم اللغات تصطنع تدريباتها وفقا للاساس النظرى الذى تقوم عليه تلك التجارب حتى ان لكل مدرسة لغوية تربوييها الذين يسعون في اعداد التدريب مسعى ينسجم فى اساسه النظرى مع الوجهة التى يتخذونها للوصف اللغوى، وأيضا مع النموذج فى علم النفس الذى يتوافق ووجهة البحث التى يصطنعونها ولعل من أشهر التدريبات اللغوية ما يدعى تدريبات الانماط أو التدريبات البنيوية وهى تتبع من واقع نظرى أسست عليه تجربة تعليم اللغات الناشئة عن علم اللغة البنيوى وعلم النفس السلوكى بما تعطيه هذه المدرسة من أهمية بالغة لمبدأ تحقيق العادة اللغوية وتعريض الدارس لمؤثرات لغوية فى معرض معالجتها لما تسميه مشكلة النقل من اللغة الاولى الى الثانية.

تستوقفنا فى البداية الاسماء التى تطلق على التدريبات اللغوية فيبدو لنا فيها تشابه وتنافر وتستوقفنا أيضا التصنيفات المعدة والتقسيم الذى يجعله المؤلفون والكتاب لانواع التدريبات حيث يلاحظ فيها الاتفاق حينا والاختلاف حينا آخر وشىء من التداخل أحيانا كثيرة، وأكثر ما يلاحظ فى كل ذلك أمران يتعلق أحدهما باسماء التدريبات كالذى تشهده من قول بعضهم (تدريبات الانماط) وتركيز بعضهم على مسمى (التدريبات البنيوية) فى حين يذهب بعض آخر الى رفض المسميين كليهما (٢).

تدريبات الانماط والتدريبات البنيوية :ـ

نجد من المؤلفين من يستعمل لفظى (أنماط) و (أبنية أو تراكيب) دون تمييز لاحدهما عن الآخر، ويجرى كلا اللفظين فى كتاباتهم بصورة مناوية كما نرى فى المثال من الاستاذة: داكانى :

«من الضرورى أن يدرك المدرس ماهيه تدريبات الانماط أو التدريبات البنيوية . . (٣)» والى شى من ذلك يذهب نلسون بروكس أيضا حيث يقول شارحا معنى تدريبات الانماط أنها تشير الى تعلم أبنية اللغة عن طريق ترديد أقوال اللغة التى تتشابه فيها أنماط الاصوات والصيغ أو تختلف اختلاا يسيرا فيما بينها

أما دينس جرارد فيورد أن هذا النوع قد عرف أولا فى الولايات المتحدة باسم (الانماط) ثم استبدل به لفظ التدريبات البنيوية وذلك لغرض التركيز على علاقة النشاط بمبانى اللغة . .) (٥)

ويتمثل ماذهب اليه الاستاذ جرارد من دعوى التركيز على العلاقة بالبنية اللغوية فى ما أورده تحت عنوان (الانواع المختلفة للتدريبات البنيوية) حيث يلاحظ الحرص فيها على البنية الصوتية والبنية الصرفية على نحو قل أن يشاهد فيما عرف من تدريبات الانماط فى السابق. ولا ندّعى أن ذات اللفظ (نمط) يستبعد معناه ما سوى الابنية النحوية، بل نذكر فقط أن تقليدالعمل تحت اسم الانماط لم يكن نازعا الى العناية الملاحظة فى عمل جرارد بالابنية الصوتية والصرفية بل ان التركيز قد كان يصبُّ على التراكيب النحوية دون سواها. وإذا ميزنا عمل جرارد هذا التمييز فأننا فى الواقع يندر أن نجد عملا آخر يركز بهذه الصورة على الاصوات والصرف بل اننا قد نذكر بكثير من الاطمئنان أن الاختلاف بين ما يسمى انماطا وما يسمى أبنية هو فى الواقع خلاف حول اسم ليس غير، ونستطيع أن نؤكد ذلك حتى من أخص الاعمال التى فضلها الاستاذ جرارد نفسه على كثير غيرها واعتبره عملا بلغ درجة عالية من الجودة،

ذلكم هو ما قامت به الاستاذة جنفيف دى لاتر (٧) تحت اسم (التدريبات البنيوية) وقد ترجمه الاستاذ كلوز Close وجعله ملحقا لكتاب دينس جرارد (٨) ـ فالواقع اننا لانكاد نلمح أى اختلاف حقيقى بين هذا العمل وآخر تم تحت مسمى (تدريبات الانماط) لفرانك قرنتر Frank Crittner مثلا أو غيره، سوى مايكون من اختلاف تصنيف أو غير تصنيف مما لايمسّ جوهرا.

لهذه الاسباب نتعامل بحرية مع هذه الاسماء ونناقش الاعمال التى تمت تحت الاسمين باعتبارها ذات طبيعة واحدة.

فكرة البنية (أو النمط) كما هى مطبقة على تدريس اللغات محورها الاساسى ظاهرتا التباين والتشابه البنيوى والتشابه يمكننا من انشاء تدريبات الاستبدال Substitution أما التباين فهو يهيىء لتدريبات التحويل Transformation ففى تدريبات الاستبدال تظل الفراغات أو الخانات كما هى مؤدية لنفس وظائفها الفئوية العامة فنستبدل بعُنْصُر عنصراً آخر من نفس فئته فينتج اختلاف المعانى ضمن المبانى المتشابهة.

أما التدريبات التحويلية فتتضمن تغيرا فى خانة واحدة أو أكثر أو اعادة ترتيب ينتج عنه اختلاف الوظائف فى الجملة . .) (٩) ومن الجائز القول ان هذين النوعين من التدريبات اللغوية (الاستبدال والتحويل) يعتبران من أهم التدريبات البنيوية وفى درس نموذجى قدمه دنيس جرارد اقتصر عليهما فقط وان نوّع فيهما من حيث البساطة والتعقيد ولعله فى ذلك يوحى أن هذين النوعين من تدريبات الانماط يمكن أن يستوعبا كامل النشاط التدريبى وان كان لبعض المؤلفين آراء غير ذلك كما سنرى لاحقا.

قام عدد كبير من المؤلفين والباحثين بتصميم تدريبات أنماط / بنيوية وأكثر ما يلاحظ فيها اختلافها حول عدد الانواع وتصنيف الاقسام وفى ذلك مثلا نجد أن نلسون بروكس يقدم اثنى عشر نوعا وروبرت لادو Lado أربعة عشر

أمـا روبرت بوليتزر Politzer فيقدم سبعة أنواع والاستاذة جنفيف دى لاتر تعطى سبع فئات تشتمل على أنواع وغير أولئك يقدم أقل أو أكثر. ثم نجد النوع الواحد يحمل اسما مختلفا عند هذا الكاتب أو ذاك. ونجد من المؤلفين والكتاب من يفضّل تقسيما معينا عند مؤلف دون آخر لميزات يراها فيه، فهناك مثلا من يفضل عمل الاستاذة ميرى فنكشاريو باعتباره يشتمل على تصنيف جامع ويحظى باتفاق حوله (١١) وهناك من يرى فى عمل جنفيف دى لاتر أكمل عمل فى هذا السبيل (١٢) وهذا عمل فى الواقع تكثر الاشارة اليه وقدم بالفرنسية لدورية La Francaise dans Le Monde ونؤثر ان نقدم هذا العمل أدناه مع عمل آخر نرى أنه موف أيضا وعلى درجة كبيرة من الاحاطة والشمول قدمه فرانك قرتنر F - Crittner فصلاً ضمن كتابه المعنون Teaching Foreign Languages (١٣)

ولاستكمال المقارنة استحسنا اجراء النظر فى عمل ثالث للاستاذة داكانى Dacanay فى كتابها Teachniques and Procedures In Second Language Teaching.

هذا ومن الطريف أن يتصادف أن اختيار الثلاثة لاسم النشاط نفسه يختلف من واحد للآخر حيث يستعمل قرتنر اسم (تدريبات الانماط) وتستعمل جنفيف دى لاتر اسم (تدريبات الابنية) ثم نجد داكانى تستعمل الاسمين معا (الانماط / الابنية) بصورة متناوبة ودونما تمييز فى طبيعة كل عند الآخر وهنا تتهيأ فرصة أخرى لمتابعة النظر فى خلاف ان وجد بين مضمون الاسماء وما تحتويه.

أنواع التدريبات :

تدريبات الاستبدال :-

١ ـ الاستبدال البسيط (ضمائر الملكية)

المثال

هذا ابن اخى

ابن اخيه

ابن اخيها

٢ ـ استبدال مع تغيير (المفعول به المباشر)

المثال :

فقدت كتابى

فقدته

٣ ـ استبدال مع الاختيار (استعمال بعض أو أى مع النفى)

هل لديك بعض المال؟

لا ليس لدى أى مال

٤ ـ استبدال باستعمال الصور كمثيرات

اين القلم؟

القلم داخل الصندوق

تحت الصندوق

فوق الصندوق

٥ ـ استبدال مع تغيير الخانة :

أعطه الكتاب

اعطها الكتاب

اعطها الرسالة

أرها الرسالة

٦ ـ استبدال عن طريق الاختيار (أن المصدرية)

هل تحب أن تقرأ أو تكتب؟

أحب أن أقرأ

١ ـ تدريبات الدمج :ـ (الصفة مع الاسم)

هذا طالب. الطالب مجد

هذا طالب مجد.

٢ ـ ترتيب وحدات الكلام :ـ

ماذا فعل الطفل. لاأدرى

لا أدرى ماذا فعل الطفل

٣ ـ استعمال اسم الموصول:

الطالب كان هنا أمس. هو أحضر السيارة

الطالب الذى كان هنا أمس أحضر السيارة.

تدريبات / التغيير

١ ـ تغيير صيغة الفعل

تشترى الفتاة ثوبا جديدا

اشترت الفتاة ثوبا جديدا

٢ ـ تغيير الاسم (العدد)

ذهبت الى المكتبة (نحن)

ذهبنا الى المكتبة

٣ ـ التغيير باضافة

اريد أن أقرأ هذا الكتاب (أنت)

اريدك أن تقرأ هذا الكتاب

٤ ـ التغيير عن طريق الاستبدال (استبدال الضمير بالاسم الواقع مفعولا به)

اعطيته الكتاب

اعطيته اياه

٥ ـ التغيير (الجملة الخبرية الى استفهام)

هو يسكن هنا

هل يسكن هنا؟

٦ ـ التغيير عن طريق تغيير الوظيفة النحوية

ارتفع سعر الخبز

نعم هو رفع السعر

تدريبات السلسلة :-

١ ـ مثير واحد واستجابتان (المقارنة والتفضيل).

هو طويل

انت اطول منه

٢ ـ مثير من قبل المعلم ويضيف طالب مثير آخر :-

اسمى . . . . (يشير المدرس الى طالب فيرد :

اسمى (يذكر اسمه)

يسأله الطالب خلفه ـ ما اسمك؟

الحوار الموجه أو تدريب اعادة الصياغة.

مثال : يامیری أسألى فرانك الى اين هو ذاهب

تسأله ميرى «فرانك الى أين انت ذاهب؟)

تدريبات اعادة الصياغة :-

ميرى، اطلبى من فرانك أن يذهب الى منزله

فرانك ـ اذهب الى منزلك.

التدريب الهرمى

الاستبدال الاستكمالى :ـ

(م) ولدت	(س) ولدت
فى بون	ولدت فى بون
مدينة	ولدت فى مدينة بون
على الراين	ولدت فى مدينة بون على الراين
شهر	. . . .
عام ١٩٣٨	. . . .
شهر يوينو	. . . .

الاستبدال الاستكمالى (موضع الصفة)

(م) عندى سيارة	(س) عندى سيارة
حمراء	عندى سيارة حمراء
جديدة	عندى سيارة حمراء جديدة

توسعة الخانة :ـ

هى تسكن هنا

فى مدينة بوسطن . . . .

اختى . . . .

اختى الكبرى . . . .

التدريبات البنيوية لجنفيف دى لاتر :ـ

١ ـ تدريب الترديد أو التكرار

يطلب المعلم من التلاميذ أن يصغوا اليه ويرددوا خلفه عدة جمل تتضمن البدائل على النحو التالى :ـ

الكتاب هنا
القلم ـــــ
الدفتر ـــــ
انت تنظر الى مدرسة.
حديقة
سيارة

تدريب الاستبدال

وتقسم التدريب أربع مراحل بناء على بساطة الاداء وتعقيده، وتجعل معيار البساطة والتعقيد عملية الاستبدال الطارئة على عدد الخانات أو الاطر Frames التى تحمل عناصر الجملة والاستبدال يكون :ـ

١ ـ بسيطا ـ اذا تم ضمن اطار واحد كما فى المثال اسكن فى باريس.
روما
شيكاغو
٢ ـ ومزدوجا ـ اذا تم فى اطارين
٣ ـ ومعقدا اذا كان فى ثلاثة أطر
٤ ـ ويكون الاستبدال بالتوسعة أو الاختصار، وذلك بالتصرف فى الاطر الحاملة للوحدات بالزيادة أو النقصان. مثال وصل أمس
صباح أمس
الضيف
الضيف الفرنسى الخ
أو بادخال وحدة تستلزم تغييرا ضمن اطر اخرى مثال :ـ
جاك عنده سيارة صغيرة.
اصدقاء جاك ....

تدريبات التحويل :ـ

يقوم التلاميذ فى هذا التدريب باجراء تغييرات نحوية على الجملة بناء على تعليمات المدرس وذلك يشمل تغيير صيغ الافعال :ـ

اسأل عن السيد جون

كنت اسأل عن السيد جون

يقولون انه هنا.

قالوا انه هنا.

ويستعان بتدريب التحويل لتدريس المفردات :

هو يدخن كثيرا ـ هو مدخن

هو يكذب كثيرا ـ هو كاذب

تنويع على التحويل :ـ

فى حالـة استبـدال وحـدة بوحـدتين وذلك مثل أفكّر فى حال صديقى (صديق + ى)

أفكر فى حاله.

التوسعة : ادخال مفردات جديدة.

وصل الطالب امس

ـــ مساء أمس

ـــ الجديد ـــ

الدمج : الرجل وصل هذا الصباح. هو أبى

الرجل الذى وصل هذا الصباح هو أبى

الحوار الموجه وتجعله دى لاتر ثلاثة أنواع :ـ

١ ـ ذكر عكس ما يقدم فى المثير لأمثاله:

مايزال الرجل يحضر كل صباح ـ (لم يعد)

. . . .

٢ ـ نطلب من الدارس أن يسأل آخر أو يخبره :ـ

أطلب من ميرى أن تحضر الكرسى

أخبر جاك ان المدرس يتحدث اليه

٣ ـ السؤال والاجابة : مثال

هل أعطيت جاك الاوراق؟

لانسيت أن أعطيها اياه

تدريب الاكمال وهو تدريب كتابى تقليدى :ـ

يكمل الدارسون العبارات بملء الفراغ ويصلح من هذا التدريب للعمل الشفهى النوع الذى تتعاقب فيه الصيغ الفعلية من قبيل :ـ

لو انى كنت أعرف ذلك لطلبت منك المساعدة

عندما احتاج اليك سأطلب المساعدة.

مقارنة العملين :ـ

بالمقارنة نجد اتفاقا فى عدد الفئات بين المؤلفين اذ يجعل كلاهما عددها سبعا، وهما تتفقان أيضا على اسماء بعض الفئات وهى : الاستبدال والدمج combination والحوار الموجه (directed عند قرتنر ـ والمحتكم فيه -Control led لدى دى لاتر) ثم يتفقان حول اسم التوسعة expansion وان لاحظنا أن قرنتر يسميه التوسعة عن طريق الاحلال Expansion through replacement وتجعله فئة قائمة بذاتها ثم تجعل التوسعة أيضا جزءا من فئة اخرى هى الاستبدال، فاعطت الاسم ذاته ولكنها أوضحت بالامثلة ما تريد لكل موضع من الموضعين من نشاط.

ثم نلاحظ بالنظر الى تفاصيل الفئات ان قرنتر قد جعل مداخل الاستبدال ستة فى حين تجعلها دى لاتر أربعة ونلاحظ بصورة عامة أن قرنتر يضع عنوانا

جانبيا لمدخل الفئة مما يبدو معه وكأنه قصر لامكاناتها وتقييد لمجالها فى حين أن دى لاتر تقدم اطارا عاما أرحب يتسع لغير ماقيد فرانك قرنتر.

الاستبـدال لدى جنفيف دى لاتر هو تصرف فى الوحدات segments والاطر Frames نقول :ـ

«كيما نفهم آلية تدريب الاستبـــدال نفكـــر فى جملة لها عدد معلوم من الوحدات، لكل وحدة اطار ثابت الموضع بالنسبة لغيره من اطر ويحمل كل اطـار وحدة ذات فئة معينة ثم نستبدل بها وحدة أخرى بحيث تظل البنية العامة للجملة كما هى وان اعترى المعنى تغير مصدره تغير المفردات (١٥) ـ وهى تجعل الاستبدال يتم ضمن اطار واحد واطارين وثلاثة أطر كما رأينا فى الأمثلة السابقة، كما تجعل الاستبدال أيضا يغير فى عدد الاطر المستعملة على نحـو ما ريأنـا فى (٣) (الاستبدال بالتوسعة أو الاختصار) وهى تجعل من تدريبات الاستبدال أيضا الادخال فى اطار يؤثر على اطار آخر.

بهذا التعـريف للاستبـدال نجـد أن بعضا مما اعتبره قرنتر استبدالا قد استبعـدمن هذه الفئة كما أن بعضا مما لم يدرجه تحت عنوان الاستبدال قد استوعبه عمل دى لاتر ضمنه، ذلك ان الاستبدال البسيط لدى قرنتر خاص بالعمل ضمن اطار واحد حسب ما جاء عند دى لاتر والاستبدال بتغيير الخانة عند قرنتر هو ما تعرفه دى لاتر بالاستبدال ثنائى أو ثلاثى الاطار. أما المدخل الثانى من فئة الاستبدال فى عمل قرنتر وهو الاستبدال عن طريق التغيير فهذا قد ضمنه دى لاتر الى تدريب التحويل Transformation بل انها قد جعلته فى الواقع تنويعا على تدريبات التحويل،

أما المدخل الثالث للاستبدال عند قرنتر وهو الاستبدال بالاختيار فجعله دى لاتر تدريبا من تدريبات الحوار الموجه، ونفس الشىء يقال عن المدخل السادس.

يبقى من مدخل قرنتر المدخل السابع، وهو الاستبدال باستعمال المصور، وهو فى الواقع لايختلف فى شيء عن الاستبدال البسيط سوى استخدام الوسيلة وهذا قد لايسوغ كونه قسما منفصلا فهى مسألة تعلقها بأسلوب الآداء وطريقة تنفيذه.

تدريب الدمج عند قرنتر يتخذ نفس الاسم والهيئة عند دى لاتر، ومجاله دمج الصفة واسم ثم جملتين معا باستعمال اسم الموصول ـ أما ما يطلق عليه قرنتر تدريبات التغيير Conversion فهو لدى دى لاتر تدريبات تحويلية حيث أنها تشتمل على تغيير نحوى فى الجملة كتغيير صيغة الفعل مثلا ويتحدث قرنتر عن التغيير بالاستدلال يمثل له باختلاف الضمير وما ينبغى أن يتبع ذلك من اختلاف فى موضع آخر من الجملة ونجد دى لاتر تسمى ذلك (الموافقة) وتجعله القسم الاخير من تدريبات الاستبدال وتعرفه بأنه تدريب استبدال تستلزم تغيير وحدة من وحداته تغييرا أو تغييرات أخرى فى مواقع من الجملة وتمثل له بتغيير الاسم وما يستلزم من تغيير فى الفعل (فى بعض حالاته)

أما التغيير بواسطة التوسعة أو الاختصار فتدخلها دى لاتر ضمن تدريبات الاستبدال (المدخل الثالث :

الاستبدال بواسطة التوسعة والاختصار، أما تغيير الجمل الخبرية الى جمل استفهامية فذاك التحويل، كذلك يدخل ضمن التحويل تغيير الوظيفة النحوية.

أما تدريبات السلسلة لدى دى لاتر فهى تقابل فئة الاستبدال وفئة الحوار الموجه حسبما يدل عليه المثالان المقدمان من قرنتر، فالمثال الاول اضافة الصفة (المقارنة) وأسم التفضيل كل مرة، أما المثال الثانى فهو حوار موجه يبدؤه المعلم ويطلب من الدارسين مواصلة العمل فيه على نحو ما رأينا فى الامثلة.

ويتفق المؤلفان على اسم الفئة المسماة (الحوار الموجه) على اختلاف يسير

(الموجه ـ المتحكم فيه) وان أعطيا نماذج مختلفة وأغراضا مختلفة للتدريبين. وتدريبات الهرم لدى قرنتر تقابل تدريبات التوسعة عند دى ليتر.

يبقى تدريب الاكمال عن دى ليتر وهو تدريب كما تقول تقليدى ويتم أداؤه كتابيا وهذا التدريب لايورده أو يورد شبيها له فرانك قرنتر، كما نجد لديها تدريبا تسميه الترديد أو التكرار وهى تتردد فى جعله ضمن تدريبات الابنية لانـه لايشتمل على خصائص بنيوية معينة تتيح له أن يصبح تدريبا بنيويا كغيره، على اننا نلاحظ أن غير دى لاتر قد ادرج ضمن التدريبات البنيوية، أو تدريبات الانماط هاتين الفئتين أيضا (١٦)

لعـل القـارىء يلاحظ أن الهيكـل الاسـاسى للعمـل يبدو واحدا وأن الاختلاف لايعدو كونه اختلافا فى التصنيف أو حول مسميات أو مصطلحات بذلك فعلا تعتبر خلافا جوهريا واذا نحن قصرنا المقارنة على هذين العملين فلسنا نهدف فـى الواقع الى تفضيل أحدهما عن رصيفه بل هدفنا فى الاساس الى جمع الانواع أولا ثم بيان أن الاختلاف بين التصانيف قد لايرقى الى أن يصبح مشكلة حتى وان اتسع لدى مؤلفين آخرين كما نجده فى عمل داكانى حول هذه التدريبات (١٧) بما فى ذلك الاختـلاف حول مسمى التدريبات مجتمعة أنماطا كانت أو أبنية ـ وكل ما يبدو فى هذا السبيل ليس له فى الواقع أثر كبير على الجانب العملى.

عدم كفاية تدريبات الانماط

مع كل الجهد المبذول فى تدريبات الانماط وتقسيمها وتصنيفها والاختلاف حول كل ذلك، ومع القيمة الكبرى لهذه التدريبات الا أننا نجد تأكيدا قويا وفى مناسبات عديدة على أن هذه التدريبات وحدها ليست كافية وانما كان ذلك لأن وجهتها متعلقة بالجانب الآلى من التكوين اللغوى للدارس فى حين أن هناك جوانب أخرى هامة لابد من العناية بها أو لها الجانب المحقق للاتصال.

تقول الاستاذة داكانى :

«لابـد من التـأكيد على ان تدريبات الانـماط وحدها لاتمد دارس اللغة بحاجته كاملة . . (١٨)» والى ذلك تشير ولقاريفرز Wilga Rivers أيضا بقولها «مهما بلغت جودة تدريبات الانماط فلا يمكن ان تصبح غاية فى ذاتها، بل انها فى واقع الأمر تصبح عديمة الجدوى ما لم نحرص على تطوير المهارات المكتسبة . » (١٩)

التدريبات الاتصالية :

مثلما سعى المهتمون بتعليم اللغات الى مزيد من الاتصال كما رأينا فى قسم الحـوار التعليمى بدعـواتهم الى تفضيل النص الحـوارى على الـتراكيب ثم لاعتبـار الوظائف اللغوية فى الحوار وعدم الاكتفاء بالابنية اللغوية . فقد كان من البديهى أن تجد هذه الدعوى صدى لها ضمن الشق الآخر المكمل للحوار ألا وهو التدريبات عليه ـ فتدريبات الانماط مع انها قد تهيىء للاتصال الا انها على حد قول الاستـــاذ بروكس «لاتــدعى لنفسهـا انها تؤدى مهـمات اتصالية» (٢٠) وقد كتب كثيرون عن التدريبات الاتصالية وقاموا كما فعل أرباب الانماط بالاتفاق والاختلاف حول الاسماء وأسس التصنيف والتقسيم على أن وجهتهم التى يمموا كانت تمكين الدارس من نقل المعلومات بصورة طبيعية مقنعـة له ولـلآخرين، وكيما ينجز الدارس هذه المهمة فان الانماط والابنية اللغوية وحدها تغدو ضئيلة الفائدة حقا .

تصنيف آخر :ـ

فى مقال لكرستينا بولستون Christina Paulston (٢١) (١٩٧٠) ميزت الكاتبة ثلاثة أنواع من التدريبات أطلقت عليها الاسماء التالية :ـ

١ ـ التدريبات الالية

٢ ـ التدريبات ذات المعنى

٣ ـ التدريبات الاتصالية

ونجد هذا التصنيف أو شبيها له لدى كُتَّاب آخرين مع اختلاف يضيق ويتسع فى المُسمَّى، وربما بشيء من الافتراق فى اطر التصنيف المذكورة، فالاستاذ جوليان داكن Julian Dakin مثلا يسمى النوع الاول (وهو التدريبات الآلية) التدريبات عديمة المعنى (٢٢) Meaning Less هذا فى حين ان ألان وكامبل Allen & Canpbell يجعلان تصنيفهما للتدريبات كلها رباعيا على النحو التالى :-

١ - تدريبات غير سياقية Non - Contexualized

٢ - تدريبات شبه سياقية Semi Contexualized

٣ - تدريبات سياقية Cantexualized

٤ - تدريبات موقفية (٢٣) Situational

ولعل من الممكن أن نقيم علاقة بين تصنيفى بولستون وألان - كامبل على الوجه التالى :-

يمكن مقارنة التدريبات الآلية بالتدريبات غير السياقية اذ عرفت التدريبات الآلية بانها التى تخضع الاستجابة فيها لسيطرة تامة أو تحكم كلى حتى ان الدارس ليس بحاجة الى فهم التدريب كيما يؤديه على الوجه الصحيح (٢٤)، وتعرف التدريبات غير السياقية بأنها لاتعد كونها لعبة مصطنعة، وأن الدارس ربما أدى أو أستمع فيها الى بنود ليست مما تجرى عادة فى الاستعمال اللغوى، وقد يطلب اليه القيام بنشاط ضمن التدريب ليس مما يؤديه المتكلم عادة ويقدم الكتاب أمثلة لذلك من قبيل :-

جون ذاهب الى باريس (هو)

.... (أنا)

..................(٢٥)

كذلك يمكننا اقامة علاقة بين التدريبات ذات المعنى لدى بوليستر والتدريبات السياقية لدى ألان - كامبل، فتدريبات المعنى تعرف بأنها

تدريبات لاتخلو من تحكم فيها وتقييد، الا أن الدارس لايستطيع أداءها ما لم يفهم ما يقال على المستويين البنيوى والدلالى، مثال ذلك :ـ

في أى ساعة من الصباح وصلت؟
وصلت الساعة التاسعة
متى ستغادر هذا المساء؟
سأغادر الساعة السادسة (٢٦)

ويعرف ألان ـ كامبل التدريبات السياقية أنها تدريبات يؤلف فيها السؤال والاجابة input / output نسقا متكاملا وهذا قول يوحى بضرورة فهم السؤال ـ الداخل ـ كيما يستجيب الدارس استجابة صحيحة خلافا لما هو الحال فى التدريب غير السياقى أو الآلى. ويقدم المؤلفان المثال التالى للتدريب السياقى ويلاحظ أن أداء العمل فيه يغدو غير ممكن دون فهم للسؤال المقدم :ـ

هل ستحضر الحفل
لا، لا استطيع أن أحضره
ولكن سوزان ستحضر، أؤكد لك،
لا، هى لن تحضر أيضا (٢٧)

والعلاقة ممكنة أيضا بين التدريب الاخير فى كل تصنيف (رقم ٣ عند بوليستر و ٤ ألان ـ كامبل) وهما التدريب الاتصالى والتدريب الموقفى على التوالى. يعرف التدريب الاتصالى أنه تدريب تخلو استجاباته من أى مظهر للتحكم فيه، فللدارس حرية الاستجابة التى لاتخضع الا لرأيه الشخصى وفكرته الخاصة، ومع ذلك فهذا التدريب لايعتبر تدريبا فى المحادثة الحرة فما تزال فى نطاق النمط الناتج عن المثير والاستجابة (٢٨).

ويعرف ألان ـ كامبل التدريب الموقفى أنه التدريب المخطط له موقفيا باصطناع موقف فى الصف أو نشاط من الانشطة يدور حوله السؤال

والاجابة (٢٩)

يبقى التدريب الثانى لدى ألان ـ كامبل وهو التدريب شبه السياقى ، وهو يقع فى منطقة وسطى بين تدريبى بولستون الأول (الآلى) والثانى (ذى المعنى) والعلاقة بين السؤال والاجابة فى التدريب شبه السياقى فيها شيء من التحكم لكنه لايبلغ درجة التحكم فى التدريب الآلى وشيء من التصرف لايبلغ مبلغ ما بتدريبات المعنى فهو منزلة بين المنزلتين فيتاح للدارس التصرف ولكن ضمن اشتقاق نمطى عبر التدريب بتحويل صيغة أو اضافة لازمة من لازمات التعبير :ـ

ـ ما يزال الطفل يقف بجوار النافذة
ـ الطفل واقف بجوار النافذة حتى الآن ـ لا أصدق ذلك .
ـ الرجل يجلس عند الباب .
ـ الرجل جالس عند الباب ، لا أصدق ذلك (٣٠)

يبدو لنا مما سبق اتفاق تام أو كالتام بين الفكرة الاساسية للتصنيف لدى بولستون من جهة وألان ـ كامبل من الجهة الآخرى، ولعل من الواضح أن الوجهة فى كلا المؤلفين كانت الى تعزيز منزلة التدريب الاتصالى على أن المشكلة، على أية حال، تأتى من ناحيتين :ـ

١ ـ هناك أمور تعتبر من صميم النشاط الاتصالى ولكنها لاتدخل ضمن التعريف الذى جعل للاتصال فى العملين المذكورين وذلك لوقوع أطراف منها ضمن منزلة أدنى الى التحكم فتصبح الاستجابات صادرة جزئيا أو كليا عن مثيرات موجهة ، وأغلب الظن أن مثل ذلك مرده الى الاختلاف فى مدلول كلمة (الاتصال) الذى لابد أنه يعنى أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين .

٢ ـ والمشكلة الثانية ناشئة من محاولة اقامة حدود فاصلة أو عازلة بين أنواع التدريبات حتى يستطاع القول ان نوعا منها يتميز بخلوصه على المستوى الآلى

أو الاتصالى أو على المستوى بينهما الذى أضحى كذلك منزلة قائمة بذاتها، والواقع قد يكون فى هذا المسعى شىء من التعسف غير قليل.

أشرنا الى أن للاتصال، ومن ثم التدريبات الاتصالية، معانى قد تختلف من شخص لآخر، فهذه التدريبات الاتصالية تعنى للاستاذ أدريان بالمر Ad- rian Palmer مثلا أنواعا من النشاط يحقق عبرها الدارس استجابات لاتقتصر على كونها مفهــومـة لغـويا بل تكـون لها علاقـة بشخصــه وبـالنـاس من حوله (٣١)، ويمكن تحقيق ذلك بعدد كبير من الانواع والفئات الواردة ضمن ما مر بنا من تدريبات الانماط. ولعل هذا التعريف فى عمومه لايخرج عما جاء عن بولستـون وألان ـ كامبـل سوى أن المثـال الـذى تورده ولقا ريقرز من مقترحات بالمر قد يحمل القارىء على التفكير بصورة أخرى فيما يقصد اليه بكلمة (اتصالى) هنا :ـ

يدرب ادريان بالمر أولا على أبنية معينة من قبيل :ـ
سأطلب منه أن يضيء النور
سأطلب منها أن تضىء النور (٣٢)
ثم يهيىء مواقف على النحو التالى :ـ

المـدرس: اذا حضرت يا كاترين الى الصف وكانت الغرفة مظلمة ماذا ستطلبين من سوزان؟

كاترين : سأطلب منها أن تضيء النور
المدرس: وأنت يابول؟ اذا كنت مع ميرى، وأردت أن تقرأ ماذا ستفعل؟
بول : سأطلب منها أن تضىء النور
المدرس: ولكن انت ولد وهى بنت، هل يجوز أن تطلب منها ذلك

يواصل المعلم . . .

يابول ـ اذا حضرت لوحدك وكنت أنا جالسا بالغرفة ماذا ستقول لى؟

بول : سأطلب منك أن تضيء النور

المدرس: فى هذه الحالة سألقى بك خارج الغرفة

أتصور أن هذا تدريب اتصالى يتجاوز حقا المعنى المتداول الذى يتحقق بالمبادلات الكلامية غير المقيدة، أو المقيدة جزئيا والناشئة من خبرات شخصية ذلك أن هذا التدريب يشمل الفكرة الاتصالية الشاملة تلك الذاهبة الى تحليل الفعل الكلامى وتعيين وظائفه الاجتماعية ـ الثقافية عند المخاطبة مما هو واقع ضمن مناهج الفكرة الوظيفية Notional - Functional - Syllabuses

جدير بالذكر أن تدريبات قد صممت ضمن هذا المفهوم الوظيفى ويستوقفنا منها عملان الاول للاستاذة ولقا ريفرز، والآخر للاستاذ نلسون بروكس.

تتحدث ريفرز (٣٣) عن تهيئة انواع معينة من المواقف يتم فيها التدريب على استعمالات طبيعية للغة ويلاحظ أن هذه المواقف المقترحة ليست هى المواقف المعهودة فى المناهج البنيوية بل هى أمثلة ونماذج للمواقف التى يسعى اليها رواد المنهج الوظيفى كأن تهيىء للدارسين التعرف على طرائق الاستفسار حسب الظروف الذى يتم فيه الكلام وطرائق الاعتذار والدعوة والقبول وما الى ذلك وقدمت فى ذلك اثنتى عشرة مناسبة تتنوع كل واحدة منها بحسب الظرف والاشخاص المسهمين فيه والوضع أو كما سبق أن نقلنا عن ديفيد ويكلنز (بحسب مجمل السياق المادى للمبادلة الكلامية).

وعلى النحو نفسه يستوقفنا عمل الاستاذ نلسون بروكس (٣٥)، ويجعله قسما مما سماه تدريبات الانماط عنوانه الروابط (Rejoinder) ويعرفها ضمن قائمة المفردات الملحقة بالكتاب بأنها (استجابة لاستجابة اخرى) (٣٦) أو يمكننا القول انها طريقة معينة للقول يضفيها المتحدث على مضمون العبارة،

وهى بهذا المعنى داخلة ضمن الفكرة الاتصالية الوظيفية .

وفى هذا التدريب يقوم الطالب باضفاء (طريقة) معينة أو (اسلوب) معين على موضوع الكلام بناء على تعليمات يتلقاها :

- أجب عن السؤال
- أجب بطريقة مهذّبة
- وافق - وافق بشدة
- اعتراض
- عبر عن دهشتك
- استفسر عما سمعت

وهـذا تدريب يعتـبر تنفيذا وتطبيقا جيدا للاهداف التى يتوخاها منهج الفكرة الاتصالى الوظيفى ويمكن أن يؤدى بطريقة جيدة اذا قدمنا لاحتمالات الخطاب والتعبير ضمن النصوص الحوارية الأساسية .

ولعل الاستاذ شو A.M. Shaw فى مقال له بعنوان (تطوير المنهج) قد أمدنا بتعبير مناسب نستطيع فى ضوئه ان نضيف الانواع المختلفة من التدريبات الاتصالية السابق ذكرها، فلعلنا يمكن أن نقسمها الى (تدريبات اتصالية) تلك التى يقل أو ينعدم فيها التحكم ثم (استعارة عن شو) (بتدريبات أكثر اتصالية) تلك التى تسعى فيها الى تطبيق أهداف مناهج الفكرة الوظيفية (٣٧) .

نظرة جامعة

قبـل المُضى عن هذا الفصل نلقى نظرة على مجمل تقسيم (التدريبات اللغوية) فى محاولة لجمع شتاته ضمن بنود مختصرة ما أمكن، ويكون ذلك أولا بادخال التفاصيل ضمن مداخل كبرى جامعة . ولعل القارىء قد لاحظ أن

أكثـر الاختـلاف فى تدريبـات الانـماط انـما كان من واقع تصنيف الفئتين المعروفتين بالاستبدال والتحويل وما يتناثر بينهما وكنقطة بداية أقترح أن يكون هناك اتفاق أو ما هو قريب من الاتفاق حول ما يعنيه الاستبدال وما يعنيه التحويل على وجه العموم حتى يقوم تصنيفنا على معيار مفهوم . أما الاستبدال فمن بين التعريفات العديدة التى يوردها الكتاب لعلنا نجد تعريف الاستاذة دى لاتر أدى الى القبول لبساطته وانقطاعه فهى قد عرفت الاستبدال بأنه التغيير الحادث من ملء الخانات ببنود مختلفة .

أما مفهوم (التحويل) فيجد تعبيرا عنه أوضح وأشمل لدى داكانى ولعل تعريفها المقصود أقوى علاقة بالمفهوم المعتاد للتحويل فى الدراسات اللغوية النظرية (٣٨) وهى ترى أن يعتبر تحويلا :ـ

١ ـ كل تغيير حادث فى ترتيب الكلمات
٢ ـ توسعة عناصر الجملة الأصلية
٣ ـ اختصار عناصر الجملة الأصلية
٤ ـ توحيد جملتين فى جملة واحدة

أى كل تغيير حول شكل الجملة الى شكل آخر.

ومن مجموع ما ورد عن التدريبات وأنواعها نقترح الشكل التالى الذى نجد أنه أجمع للأنواع وهو مأخوذ من جهود الاساتذة الذين سبقت الاشارة الى أعمالهم :

١ ـ التدريبات الآلية :

وتعـريفهـا كما سبق ، هى تلك التى يمكن أداؤهـا دون اشتراط معرفة معانيها ، وتشتمل انشطة الترديد أو التكرار الآلى وأنواع الاستبدال والتحويل التى لاتشتمـل على تغييرات مرجعهـا الى اختـلاف المعـانى . ويلاحظ أن التدريب الاستبدالى أو التحويلى يتراوح بين البساطة والتعقيد وذلك بحسب

عدد الخانات المتغيرة والاطر المتأثرة بعملية التغيير الاساسية، وعليه يلزمنا مراعاة التدرج بحيث نضمن أنها تتجه من البسيط الى الأعقد. ويعتبر مع مراعاة التدرج أيضا مبدأ الانتظام كأن نحرص على كون كل بند يجرى التدريب عليه من جهة واحدة أولا حتى تتقن مثل أن ننتقل الى مايقتضى الاختيار أو الحاق اضافات.

٢ ـ التدريبات ذات المعنى

كما جاءت عند بولستون وبناء على التعريف السابق لهذه التدريبات يمكننا أن ندرج تحت عنوانها تدريبات قد لاتكون نمطية حقا ولكنها مما لاغنى عنه ضمن التدريبات والتمارين اللغوية من تلك مثالا اسئلة الاستيعاب البادئه بأدوات الاستفهام أو التى تتطلب استجابة صحيح / خطأ

وترتيب الكلمات المتناثرة ووصل الكلمات فى العموديين أو الاعمدة مثلا للمرادف أو المضاف أو جمع عائلات الكلمات واكمال الجمل الناقصة عن طريق الاختيار من المتعدد.

٣ ـ التدريبات الاتصالية

فيها قسمان نستخلصهما من نتائج المناقشة التى سبقت :ـ

أ ـ التدريبات الموقفية وهى التى تتم باصطناع موقف يقترح للدارس ليعرض خلاله تجاربه الشخصية وآراءه الخاصة استنادا على مفاهيم وعناصر سبق له دراستها ويشجع التلاميذ على تنويع المعلومات والمفردات والأبنية ما أمكن ويمكن تقديم مثل هذا التدريب بأساليب متنوعة لعل أيسرها تمثيل الحوار بتصرف وسؤال :

ماذا تفعهل فى الموقف كذا والقيام باجراء تعديل لكلمات أو تعابير فى الحوار تستلزم من الطلاب الاستجابة بطرق مختلفة غير الواردة بالنص.

ب ـ التدريبات الوظيفية :

وهى تدريبات تتعلق بأساليب عرض الفكرة بناء على أحوالٍ ـ ما سماه وكلنز السياق المادى ـ وقد ألمحنا الى مثل هذه التدريبات فى عملى ولقا ريفرز ونلسون بروكس، ونجد نماذج لها ضمن الملحق القسم الثانى منه (ينظر اجراءات التدريس الخطوة (٥) على وجه الخصوص).

المراجع

(1) J.B. Hilton, Language Teaching:A Systems Approach, Methuem Educational Ltd., 1974, P. 34.

(2) Julian Dakin, The Language Laboratory and Language Learning, Longman Group, 1973, P.8

(3) D. Bowen (ed), Fe R. Dacanay, Techniques and procedures in Foreign Language Teaching, Phoenix Publishing House, 1963, P. 98.

(4) Nelson Brooks, Language and Language Learning, Harcount Brace & World Inc. 2nd ed. 1964 150 — 158.

(5) Denis Gerard, Linguistics and Foreign Language Teaching, trans. Close, Longman 1972, P. 53.

(6) Ibid P. 60

(7) Ibid P. 61

(8) Ibid P. 113

(9) هذا رأى لبيير دلاتر أورده جرارد فى الكتاب السالف.

(10) نفس المصدر ١٠٣ ـ ١٠٤.

(11) Allen and Compbell, Teaching English As a Second Language, A book For Reading, Mc Grain Hill, International Books Co., 2nd. ed. 1973, P. 130

(12) Denis Gerard, Ibid P. 61

(13) Frank Grittner
P. 203 - 241

(14) Donald Bowen (ed), Fe. Dacanay, Phoenix Publishing House 1963.

(15) Denis Gerard Ibid P. 146

(16) Nelson Brooks, Language and Language Learing, Harcount Brace & World Inc. 2nd ed. 1964 — 150 — 158.

(17) Dacanay Ibid P. 111 — 116

(17) Ibid P. 101

(19) W. Rivers, Speaking in Many Tongues, New berry House Publishers Inc., 1972, P. 27

(20) Nelson Brooks Ibid P. 154

(21) W. Rivers, Communicating Naturally In Second Language: Theory and Practice in Language Teachinq, Cambridge Univ. Press 1983 P. 45/46.

(22) Julian Daking, Language Laboratory and Language Learning, P.8

(23) Allen & Compbell Ibid.

(24) W. Rivers, Commuicating Naturally In a Second Language, P. 45

(25) Allen & Compbell, P. 122

(26) W. Rivers Ibid

(27) Alen & Compbell P. 123

28 W. Rivers, Ibid 46

29 Allen & Compbell P - 123

(30) Ibid P - 122

(31) W Rivers, Ibid P. 25

(32) Ibid P. 26

(33) Ibid P. 30

(34) Ibid 30-31-32

(35) Nelson Brooks, Language and Language Learning P. 160

(36) Ibid P. 278

37 A.M. Shaw, Syllabus Development in Vaterie Kinsella (ed) Survey 2, Cambridge Press 1982, P. 80

(38) D. Bsown (ed) Fe. Dacany, Techniques and Procedures, P 116.

مُلحـــــــــــق

يشتمل الملحق على قسمين رغبنا أن نعرض فيهما نوعين مختلفين من الحوار وتـدريباته، وقد حرصنا على ايرادهما من أعمال متميزة حقا. ولانقصد هنا تصنيف المصادر التى أستعرنا عنها من حيث أنها تنتمى بشكل خالص لهذا المنهج أو ذاك فهذا قول لايبلغ درجة الدقة بخاصة مع أحد هذه المصادر وهو كتاب (العربية للناشئين) حيث تتضافر ضمن وحداته وعلى امتداد الاجزاء الستة الوجهات البنيوية والاتصالية، مما حدا بنا الى تخير درس من دروسه رأينا انـه أميل الى المنهج البنيوى. وهذا الكتاب نشرته وزارة المعارف السعودية **١٩٨٣** فى ستـة أجـزاء وهـو منهـج متكامل فى تعليم اللغة العربية لناشئة الدارسين وقام بتأليفه نخبة من ذوى الخبرة الرصينة فى اعداد المواد التعليمية برئاسة الدكتور محمود اسماعيل وعضوية الاستاذين ناصف مصطفى ومختار الطاهر.

أما الوجهة الوظيفية فقد لجأنا فى بيان تطبيقاتها الى عملين هما The Functional - Notional Approach تأليف مارى فنكشاريو وكوستوفر بونومو وقد تعددت الاشارة الى هذا المرجع ضمن البحث ثم كتاب تعليمى بعنوان

A New Start: A Functional Course In Basic Spoken English

تأليف بيتر فون برو Peter Funborough وآخرين صادر عن دار هاينمان لندن ١٩٨٠

وقد أرودنا النماذج دون تعليق والمؤمَّل ملاحظة أمكان استيعاب المنهجين كليهما ضمن نصوص تعليمية موحدة، فلا غنى عن المنهج البنيوي لادراك

اللغـة وعناصرها والتدريب عليها فى المواقف العارضة كما لاغنى أيضا عن تعـرف الاسـاليب وطـرائق الخـطاب ومـراعاة السياقات المادية المختلفة فى البرنامج الأمثل. ولعل المزج بين هذا وذاك يمد العملية التعليمية برافد جديد صالح.

هذا الدرس مأخوذ من الوحدة الثالثة من الكتاب الثانى سلسلة العربية للناشئين وقد خطط للوحدة بحيث تتضمن قسمين يُصَّدر الاول منهما بالحوار والثانى بصياغة نثرية على شىء من التصرف لمحتوى الحوار. ويضم كل قسم تدريبات على نحو ما سنرى. وتهدف الوحدة كما جاء بالتعريف بالكتاب الى معالجة المهارات اللغوية الاربع بشكل متكامل على أن هناك مجالات تركيز فى الـدروس تقتضيهـا طبيعـة واسلوب العمل، ففى الدرس الاول يركز على مهارتى الاستماع والكلام وفى القسم الاول من الدرس الثانى على القراءة ثم الكتابة فيما يبقى من الوحدة.

أُعدت للتدريس الأبنية التالية :ـ

- هذه الصورة لعائلتى
- من الذى يتناول القهوة؟
- تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير
- هذا ولد أحمد فى الحديقة.

والمفردات التالية :ـ

أسماء : العائلة ـ القهوة ـ جد ـ نشيطة ـ غرفة ـ الحمام ـ الراديو
الأفعال : يغسل ـ تنظف ـ تعد
كلمات نحوية: الذى ـ التى ـ خلف ـ حول ـ لمن
تعبيرات : مساء الخيرـ مساء النور.

عمر: مساء الخير

أحمد: مساء النور

عمر: لمن هذه الصورة؟

أحمد: هذه الصورة لعائلتى

عمر: من هذا؟

أحمد: هذا والدى

عمر ماذا يفعل

أحمد: هو يغسل السيارة

عمر: ومن هذه؟

أحمد: هذه والدتى.

عمر: ماذا تفعل؟

أحمد: هى تنظف الحديقة

عمر: ومن الذى يتناول القهوة

أحمد: هذا جدى

عمر: ومن التى تشاهد التليفزيون؟

أحمد: هذه جدتى

١ ـ أجب

١ ـ لمن الصورة؟ . . . .

٢ ـ ماذا يفعل والد أحمد؟ . . . .

٣ ـ من التى تنظف الحديقة؟ . . . .

٤ ـ من الذى يتناول القهوة؟ . . . .

٥ ـ ماذا تفعل جدته؟ . . . .

٢ ـ استبدل كما فى المثال :ـ

م ـ هذه الصورة لعائلتى .

ت ـ هذه الصورة لعائلتى .

المثال : م ـ (قلم / والد)

ت ـ هذا القلم لوالدى

١ ـ م ـ (ساعة / والدة)

ت ـ ....

٢ ـ م (كتاب / أخ)

ت ....

٣ ـ م ـ (حقيبة / أخت)

ت ....

٤ ـ م ـ (فطور / جد)

ت ....

٥ ـ م ـ (نظارة / جد)

ت ....

٦ ـ م ـ (صورة / عائلة)

ت ـ ....

٧ ـ م ـ (قلم / والد)

ت ....

٨ ـ م ـ (ساعة / والدة)

ت ....

٣ ـ هات اسئلة كما فى المثال

المثال :

م ـ يتناول القهوة

ت ١ من الذى يتناول القهوة؟

ت ٢ من التى تتناول القهوة؟

١ ـ م ـ يكتب الواجب

ت ١ ....

ت ٢ ....

٢ ـ يقرأ الكتاب

ت ١ ....

ت ٢ ....

٣ ـ م ـ يغسل السيارة

ت ١ ....

ت ٢ ....

٤ ـ م ـ ينظف الحديقة

ت ١ ....

ت ٢ ....

٥ ـ م ـ يشاهد التليفزيون

ت ١ ....

ت ٢ ....

٦ ـ م ـ يلعب الكرة

ت ١ ....

ت ٢ ....

٧ ـ م ـ يتناول القهوة

ت ١ ....

ت ٢ ....

٨ - م - يكتب الواجب

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

٤ - أجر الحوار كما فى المثال

المثال م (والد / المكتبة)

ت ١ من هذا؟

ت ٢ هذا والدى

ت ١ ماذا يفعل؟

ت ٢ هو ينظف المكتبة

١ - م (والدة / المطبخ)

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

٢ - م - (أخ / المائدة)

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

٣ - م (أخت / الطاولة)

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

٤ ـ م (صديق ١ السيارة)

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

ت ١ . . . .

ت ٢ . . . .

٥ ـ الواجب المنزلى :

حل التدريب الثانى (استبدل) والتدريب الرابع
(أجر الحوار) فى الدفتر فى المنزل

الدرس الثامن — تدريبات — الوحدة ٣

اقـــــرأ :ـ

تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير، وهى عائلة نشيطة تعمل كثيرا. هذا والد أحمد فى الحديقة يغسل السيارة، وهذه والدته فى المطبخ تعد الغداء، وهذه أخته فى غرفة الطعام وهى تنظف المائدة، وهذا جده فى غرفة الجلوس وهو يجلس خلف الطاولة يستمع الى الراديو، وهذه جدته فى الحمام وهى تغسل الملابس، وهذا أحمد فى غرفة المكتبة وهو يقرأ.

فى الظهر تصلى العائلة ثم تجلس حول المائدة وتتناول الغداء.

١ ـ أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة :

١ ـ والدة أحمد تعد طعام . . . .

١ ـ الفطور
٢ ـ الغداء
٣ ـ العشاء

٢ ـ والد أحمد فى . . . .

١ ـ المطبخ

٢ ـ الحديقة

٣ ـ الحمام

٣ ـ . . . . يستمع الى الراديو

١ ـ أخت

٢ ـ جدة

٣ ـ جد

٤ ـ أحمد يجلس فى غرفة . . . .

١ ـ المكتبة

٢ ـ الطعام

٣ ـ الجلوس

٥ ـ العائلة تجلس . . . . المائدة

١ ـ امام

٢ ـ حول

٣ ـ فوق

٢ ـ أجـــب :ـ

١ ـ أين تسكن عائلة أحمد؟

. . . .

٢ ـ من تغسل الملابس؟

. . . .

٣ ـ من يجلس خلف الطاولة؟

. . . .

٤ ـ من الذى يغسل السيارة؟

. . . .

٥ ـ من التى تنظف المائدة؟

. . . .

٦ ـ ماذا تفعل والدة أحمد؟

. . . .

٣ ـ صل بين الكلمات المضادة فى المعنى

أ	ب
خلف	مسافر
قادم	لا
اذهب	أمام
هات	تعال
نعم	خذ

٤ ـ استبدل مع تغيير ما يلزم كما فى المثالين :ـ

م ـ تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير

ت ـ تسكن عائلة أحمد فى بيت كبير

المثال (١)

م ـ صديق

ت ـ يسكن صديق أحمد فى بيت كبير

المثال (٢)

م - (صغير)
ت - يسكن صديق أحمد فى بيت صغير

١ - م - (جد)
ت ....

٢ - م - (جميل)
ت - ....

٣ - م - (جدة)
ت - ....

٤ - م - (جديد)
ت ....

٥ - م - (أخت)
ت - ....

٦ - م - (كبير)
ت - ....

٧ - م - (عائلة)
ت - ....

الواجب المنزلى : حل التدريب الثانى (أجب) والتدريب الرابع استبدل فى الدفتر فى المنزل.

٢

أ

اخترنا مثالا هنا القسم الثالث من مكونات وحدة من عمل شيريل اليوت أوردها مؤلفا The Functlonal - Notional Approach وهو عمل اقتصر فيه على المكونات الاساسية المعينة فى تخطيط الحوار كالوظائف المطلوبة والموقف والمـوضـوع دون تفصيل، وفضلنـا اختيار قسمها الخاص بوظيفة الاعتذار لينسجم مع المثال المنفذ تفصيلاً فى الكتاب الوظيفى الآخر عن نفس الموضوع

الوحدة	الوظائف	الاشخاص	الموقف	الموضوع	التعبيرات
III	الاتصالية والمكونات الاعتذار لشخص فى مخزن شراء مزدحم	امرأة وابنها امرأة أخرى وابنها	سوق مركزى (التَّسيُّب فى وقوع صناديق من على الرفوف) الاصطدام بعربة يسوقها شخص آخر	شراء طعام لحفل استقبال	انى آسف ياجو، من فضلك ساعد السيدة لايهمك اعذرينى من فضلك أين وضعت أشياءك هل تحمل.

ونطالع مثالا آخر شبيه بهذا التخطيط لمكونات الدرس الوظيفى ضمن المقال الضافى الذى نشرته مجلة English Teaching Forum للاستاذة ميرى فنكشاريو عدد ابريل ١٩٧٩ بعنوان منهج الفكرة الوظيفى The Functional Notional Syllabus - ونقتصر منه على مكونات الوحدتين (١٠) و (١١) لاختصاصهما بنفس الموضوع وهو الاعتذار ونلاحظ هنا أمرا عاما هو أن التخطيط فى هذا النموذج قد شمل مسائل معجمية وتركيبية لم يحفل بها كثيرا النموذج السابق للاستاذة شيريل اليوت.

وحـــــدة

عنوان الوحدة والوظيفة: الاعتذار

الموقف: السينما: : الرجاء من شخص أن يتفضل بتبادل المقعد مع المتكلم

التعابير: المعذرة من فضلك.

هل تسمح

أكون شاكرا

الابنية المطلوبة (الصيغ) : استعمال المصدر

الاسماء: المقعد - مكان - صديق

الافعال: يحرك - يغير / يبدل

الظروف: ____________

متنوعات: ____________

الانشطة: دراسة الحوار وتمثيل الادوار وتوسيع الجمل - العمل فى أزواج.

وحـــــــدة

العنوان والوظيفة: الاعتذار

الموقف: مخزن بضاعة (ارجاع شيء سبق شراؤه)
التعابير: أنا آسف
لو سمحت
هل تتكرم بـ . . . .
أرجو أن تتفضل بـ . . . . . .

الابنية المطلوبة (الصيغ) : الفعل الماضي
١ ـ المصدرية + الفعل المضارع

الاسماء : قميص
الافعال : يشتري / يلبس
الصفة : صغير
الظرف : جدا
متنوعات: ذكر التاريخ
الانشطة : استيعاب المسموع، ايراد الأقوال بطريقة غير نصية، تغيير اسلوب الخطاب

ـ ب ـ

مثال تفصيلي من كتاب A New Start

القسم الثاني ـ الوحدات ٢٥ ـ ٥١ من كتاب منهج وظيفي لتدريس اللغة الانجليزية، فورن برو وآخرون

الاعتذار عن الخطأ الوحدة ٢٥

الاهداف: (أ) تدريس الطلاب أساليب الاعتذار
(ب) بيان متى يكون الاعتذار ضروريا أو مناسبا.

المادة: كتاب التلميذ.

تسجيلات على أشرطة.

١ - تصطدم السيدة سكينة بيجام بالسيدة جونز وهى تقود العربة فى السوق المركزى:

سكينة : آه إنى آسفه حقاً،

السيدة جونز: مادام الاسف.

جيم كارت يريد أن يتصل هاتفيا بوالده

أ - ٦ - ٩ - ١ - ٤ - ٨ - ٤

(يرن الجرس)

ب - هالو نلسون ٦٩١٤٧٤

أ - آسف أنا اريد ٦٩١٤٨٤

ب - آه، النمرة غلط

أ - أرجو المعذرة من فضلك.

ب - لايهمك - مع السلامة

أ - مع السلامة،

تونى سميث يصعد حافلة رشيد المتجهة الى محطة نلسون :-

رشيد : الأجرة من فضلك

تونى : قاعة بريفيلد من فضلك

رشيد : عشرة بنسات

تونى : عفواً، عندى فقط ورقة فئة الجنيه

رشيد : لايهمك، ١٠ - ٢٠ - ٣٠ - ٤٠ - ٥٠ - و ٥٠ هذا جنيه.

تونى : اشكرك

الطريقـــة :ـ

١ ـ أدر شريط التسجيل للفقرة (ـــــ) مصحوبا بالصورة المناسبة.

- يستمع الطلاب
- يـــردد ما يسمعون.

٢ ـ أدر شريط التسجيل للفقرة ـــــ مصحوبا بالصورة المناسبة :ـ

يستمع الطلاب

يُرَدِّد قسم من الطلاب النص

٣ ـ تمثيل موقف السوق المركزى

طالب ـــــ طالب

طالب ـــــ معلم

وسع الموقف على النحو التالى :ـ

آه ـ آسف.

لاحظ طريقة سيرك من فضلك (غاضبا)

آصف جدا. عفواً.

حسنا، تفضل

تأكد من أن تنغيم الطلاب يعكس نبرة الاعتذار، من الضرورى اعادة الشريط حتى يلاحظوا ارتباط التنغيم الخاص بالاعتذار.

٤ ـ ادر شريط التسجيل للفقرة ـــــ مصحوبا بالصورة المناسبة :ـ

يستمع الطلاب

يرددون.

٥ ـ استخدم تلك المواقف وغيرها لتمثيل الادوار أمثلة اضافية كما فى

الحالات التالية :-

- أخذت قلم شخص عن طريق الخطأ.
- بدأت تشرب شاى رجل آخر دون قصد
- دلقت شايا أو ماء يخص شخصا بجانبك
- اسقطت شخصا خطأ من مقعده على المائدة.

توسيع المواقف :

أحداث أكثر خطورة
اتلاف مخصصات شخص
طفلك يكسر نافذة الجار

الوحدة ٢٦ - اصلاح الخطأ بطريقة مهذبة.

الهــــدف :

(أ) تمكين الطلاب من معالجة الخطأ بطريقة مهذبة
(ب) منحهم الثقة أنهم قادرون على ذلك.

المادة : كما مر فى الدرس السابق، وكذلك اجراءات التدريس :-

تونى سميث يقابل صديقه محمد رشيد :

تونى : مرحبا رشيد، كيف الحال
رشيد : بخير شكرا ياتونى. كيف أنت؟
تونى : بخير، شكرا
رشيد : هذا صديقى تريف
تونى : أنا سعيد بلقائك ياتيد «اسمى تونى»
تريف : سعيد بهذا اللقاء ياتونى.
رشيد : معذرة ياتونى، اسمه (تريف) وليس (تيد)

تونى سميث فى طريقه الى المنزل

سائق الحافلة : المحطة التالية هى محطة نلسون

(تقف الحافلة ـ يفتح الباب ـ يتحرك الركاب للنزول)

السائق : الأجرة من فضلك

تونى : قاعة بريفيلد من فضلك.

السائق : ١٥ بنس من فضلك.

تونى : لو سمحت أظن أن الأجرة غير ذلك.

السائق : كذا؟ دعنى أراجعها ـ آه نعم انها ١٢ بنس فقط ـ آسف جدا لذلك.

تونى : لايهمك.

السائق : كيف الحال.

تونى : شكرا.

تونى يذهب الى دكان على ناصية الطريق :ـ

تونى : مرحبا

البائع : مرحبا، أى خدمة؟

تونى : هل لديك حليب؟

البائع : نعم انه فى الثلاجة إلى اليمين.

تونى : هاهو. شكرا. كم ثمنه؟

البائع : ٢٤ بنس من فضلك.

تونى : آسف معى ورقة فئة الخمسة جنيهات.

البائع : لايهمك ـ ٢٥ ـ ٣٠ ـ ٤٠ ـ ٥٠ و ٥٠ هذا جنيه

تونى : المعذرة أظن أن هناك خطأ؟ لقد أعطيتك ورقة من فئة الخمسة جنيهات.

البائع : آه انى آسف جدا . الواقع انى لم انتبه لذلك . تفضّل!
تونى : شكرا، الى اللقاء .
البائع : الى اللقاء

الوحدة (٢٧) خرق نظام الصف

سكينة بيجام تنتظر الحافلة .

سكينة : لو تكرمت من فضلك
امرأة : نعم
سكينة : هذا صف والناس واقفون
امرأة : صف ـ أوه !
سكينة : نعم ، هناك نهاية الصف
امرأة : حسنا ـ ماقصدت !

تدريبات الوحدة على غرار التدريبات فى (٢٥) الترديد واستخدام المواقف وتوسعتها .